DOCUMENT RESUME

ED 442 302 FL 801 367

TITLE	Fortalecete! Pensamientos e ideas sobre el desarrollo de curriculo para maestras de educacion basica en espanol ("Get Energized! Thoughts and Ideas on Curriculum Development for Spanish Basic Education Teachers").
INSTITUTION	Holyoke JUNTOS Adult Basic Education Collaborative, MA.
PUB DATE	1996-06-00
NOTE	56p.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Basic Education; Check Lists; *Curriculum Development; Introductory Courses; Lesson Plans; *Literacy Education; *Spanish; *Teaching Methods

ABSTRACT

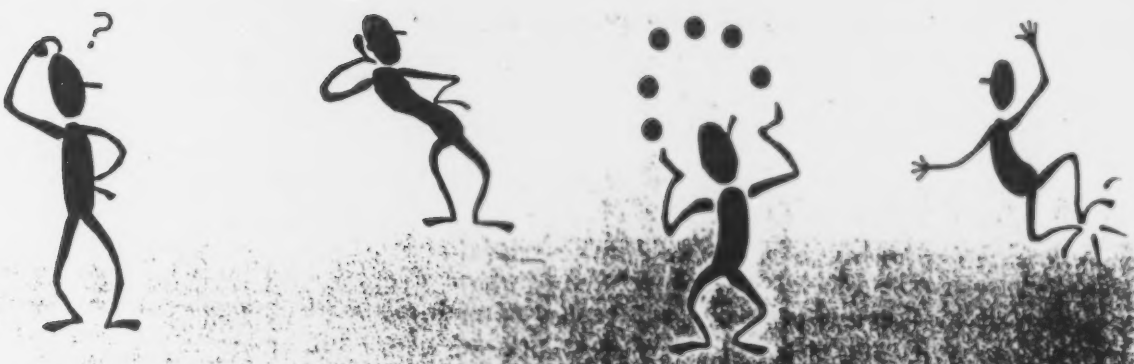
This booklet outlines approaches to adult basic education Spanish literacy. It includes the following: explanatory note for English (non-Spanish) readers; general goals of a Spanish language literacy (SLL) program in Holyoke, Massachusetts; checklists; learning objectives for reading and writing; SLL lesson plan guide; outline for SLL curriculum units; information about evaluation; starting a course; working with a beginning-level group; lesson plans for the first days of an SLL level one group; and advanced lessons. (Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education) (LR)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 442 302

¡Fortalécete!

Pensamientos e ideas sobre el desarrollo de currículo para maestras de educación básica en español



Holyoke JUNTOS ABE Collaborative
NLL Working Group
Junio 1999

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Hyry

BEST COPY AVAILABLE

Contenido

Explanatory note for English (non-Spanish) readers 3

Agradecimientos/Acknowledgements 4

Introducción 5

Metas generales de un programa de SLL en Holyoke 8

"Checklists"—objetivos de aprendizaje de lectura y escritura
Nivel 1 9
Nivel 2 10

Formulario para un plan de lección de SLL 11

Forma general para unidades de currículo para SLL en Holyoke 13

Una nota sobre evaluación 14

Empezando un curso 16

Trabajando con un grupo al nivel básico 17

Planes de lección—*primeros días de un grupo de SLL I* 18-24

Lecciones más avanzadas (Nivel I) 25
El VIH/SIDA 26
Unidad de poesía 28
Islas vecinas de Puerto Rico 32

Trabajando con el Nivel II 34

Lecciones del Nivel II
La pena de muerte 35
Violencia entre jóvenes y los medios de comunicación 37

Explanatory note for English (non-Spanish) readers

This booklet was written by four educators working in the Latino community in Holyoke, Massachusetts:

- *Elba Cartagena*, teacher of Spanish Literacy and ESL at the Community Education Project;
- *Paul Hyry*, consultant to the Holyoke JUNTOS ABE Collaborative;
- *Yolanda Robles*, teacher of Spanish Literacy, GED, and Family Literacy at the Community Education Project; and
- *Ana Rodríguez*, Director of Education at the Community Adolescent Resource and Education (CARE) Center.

Our programs belong to the Holyoke JUNTOS Adult Basic Education Collaborative, a group of organizations offering adult basic education opportunities to residents of Holyoke through funding from the Massachusetts Department of Education. Our programs, as well as each of us as individuals, have benefitted from the work of the Massachusetts Native Language Literacy Network, which is a group of programs and individuals committed to quality native language basic education instruction to non-English speaking adults across Massachusetts.

This booklet is the result of several months of meetings among the four of us as part of the JUNTOS Collaborative's 1999 Curriculum Frameworks project, also sponsored by the MDOE. During our meetings we discussed approaches to teaching reading and writing in Spanish, using the English Language Arts curriculum framework as a base and reference point, and both collected and wrote sample lesson plans that we hope can be useful as guides for ourselves and other teachers of basic literacy in Spanish. Along with these plans, the booklet includes some of our general thinking about approaches to Spanish literacy work in Holyoke.

Agradecimientos/Acknowledgments

Queremos darles muchas gracias a/We would like to offer many thanks to:

- **Por supuesto y primordialmente, NUESTROS ESTUDIANTES, que nos inspiran y enseñan cada día.** *(First and foremost our STUDENTS, who inspire us and teach us every day.)*

- **Julie Rapoport y Jocelyn Géliga-Vargas**, las primeras maestras de Español en el Community Education Project; sus currículos y su ejemplo han sido una de las bases de todo nuestro trabajo. *(Julie and Jocelyn were the first NLL teachers in the Community Education Project; their curricula and their example have been important inspirations for all of our work.)*

- **María Elena Gonzalez** (Adult Literacy Resource Institute/Boston SABES) **e Yvonne LaLyre** (Massachusetts Department of Education); creemos que son las dos personas más responsables para la creación de espacio para el crecimiento de programación de NLL en Massachusetts. También queremos apreciar especialmente a María Elena por un adiestramiento excelente que nos dió el año pasado sobre teoría y práctica de alfabetización en español. *(We believe that Yvonne and María Elena are the two people most responsible for the creation of space for the growth of NLL programming in Massachusetts; we also want to thank María Elena for the excellent training on the theory and practice of Spanish Literacy Instruction which she offered in Holyoke last year.)*

- **Massachusetts Department of Education Adult and Family Learning Services Cluster (ACLS), y en particular Vicky Nuñez**, la "program specialist" de ACLS para la JUNTOS Collaborative. ACLS ha mantenido un compromiso serio al crecimiento de todos los maestros de educación de adultos en el estado a través de su "Curriculum Frameworks Initiative," y también ha dado mucho apoyo a la Native Language Literacy Network. Vicky ha hecho un trabajo consistentemente eficaz y respetuoso como program specialist para JUNTOS, y también como compañera de la NLL Network. *(ACLS has maintained a serious commitment to the growth of all adult education teachers in Massachusetts through its Curriculum Frameworks Initiative, and has offered a lot of support to the Native Language Literacy Network. Vicky has been consistently effective and respectful as the program specialist for JUNTOS, and has also been an important member of the NLL Network.*

- **Los miembros de la Native Language Literacy Network y el 1998-99 NLL Focus Group de Massachusetts**, que han trabajado como equipo para promover el derecho a una eduación básica de alta calidad para adultos que no hablan inglés en todo el estado, y hemos beneficiado mucho de este trabajo. *(The NLL Network and Focus Group members have worked as a team to promote the right to high-quality basic education among adults who speak languages other than English across Massachusetts, and we have benefitted a great deal from this work.)*

- **Todos las y los maestros y administradores de la JUNTOS Collaborative**, con los cuales hemos disfrutado el trabajo colectivo del proceso de Curriculum Frameworks por los últimos dos años, y de los cuales hemos aprendido mucho. *(We have enjoyed working collectively with all of the teachers and administrators of the JUNTOS Collaborative for the last two years in the Curriculum Frameworks process. We have learned from everyone involved.)*

Introducción

¿Quienes somos? Las autoras de este cuaderno somos educadoras que trabajamos en la comunidad Latina de Holyoke, Massachusetts:

- *Elba Cartagena*, maestra de Educación Básica en Español e Inglés como Segundo Idioma del Community Education Project;
- *Paul Hyry*, consultor al Holyoke JUNTOS ABE Collaborative;
- *Yolanda Robles*, maestra de Educación Básica en Español, GED, y Family Literacy del Community Education Project; y
- *Ana Rodríguez*, Directora de Educación del Community Adolescent Resource and Education (CARE) Center.

Nuestros programas pertenecen a la Holyoke JUNTOS ABE Collaborative, que es un grupo de organizaciones que proveen oportunidades de aprendizaje (Eduación Básica en Inglés y Español; GED; e Inglés como Segundo Idioma) a adultos que viven en Holyoke, trabajando con fondos del Departamento de Educación de Massachusetts. Nuestros programas, y nosotras como personas, hemos beneficiado también de la Masachusetts Adult Native Language Literacy Network, un grupo estatal de programas e individuos comprometidos a la educación básica en idiomas originales de adultos que no son de habla inglés.

Una nota sobre terminología: Escribimos aquí sobre clases de Educación Básica en Español, o sea, clases de lectura, escritura, matemática, y otras materias a niveles de destrezas que corresponden a lo que se enseña en los grados 0-6 de la escuela, para adultos de habla español que quieren mejorar estas destrezas. Este tipo de clase tiene varios nombres, incluyendo "alfabetización" en español y "Native Language Literacy" en inglés, que hemos evitado utilizar porque creemos que vienen con cierta estigma. Hemos encontrado que nuestros estudiantes se sienten cómodos cuando utilizamos el término "Español" (y nada mas) como nombre de sus clases; entonces utilizamos ese término (y a veces el término "SLL", significando "Spanish Language Literacy") en este documento.

Trasfondo y propósito de este documento: Nosotras nos hemos reunido regularmente desde el principio de 1999 para conversar sobre la enseñanza de destrezas básicas de leer y escribir a adultos Latinos (primordialmente Puertorriqueños) viviendo en Holyoke. Nuestro proyecto fue parte del proyecto de "Curriculum Frameworks" de la JUNTOS Collaborative, auspiciado por el Departamento de Educación de Massachusetts, adentro del cual los maestros de los distintos programas de JUNTOS se reunían regularmente para hablar de maneras de acercarnos a la enseñanza de adultos, usando los "Curriculum Frameworks" como guía. (Los "Curriculum Frameworks" son documentos que sirven como guías para el desarrollo de currículo entre maestros de educación de adultos en el estado de Massachusetts.) Durante este año pasado el enfoque general de la JUNTOS Collaborative fue la enseñanza de escritura.

Durante nuestro proceso de pensamiento y conversación decidimos que sería bueno producir un documento que funcionaría como algo útil para maestras/os* empezando (y/o continuando) el proceso

---

* Por lo general utilizamos formas femininas (la maestra, ella, etc.) para referir a maestras y maestros en este cuaderno, no porque solamente son mujeres que dan este tipo de clases o porque quisieramos excluir a cualquier

de dar clases de educación básica en español en Holyoke (y otras comunidades parecidas). Esperamos que este documento pueda servir para:

- Fortalecer nuestra enseñanza y nuestros propios programas (todas hemos beneficiado mucho de nuestras conversaciones y nuestro proceso de recolectar y escribir planes de lecciones);
- Ofrecer nuestro apoyo y nuestras ideas a otras maestras de español;
- Para promover reflección continua sobre nuestro trabajo, sobre "Native Language Literacy" en general, y sobre lo que los "Curriculum Frameworks" nos pueden ofrecer; y
- Para ofrecer un modelo de como programas de "Native Language Literacy" en Massachusetts pueden trabajar con los "frameworks".

También hace sentido aclarificar que Educación Básica en Español incluye más que la parte de lectura y escritura; creemos mucho que es importante incluir la matemática y el inglés casi desde el principio, y empezar a introducir otras materias (ciencias, historia, etc.) cuando los estudiantes estan preparados para expandir. Trabajamos con estas distintas materias en nuestras clases, pero nuestro enfoque aquí es la lectura y escritura—simplemente porque estas areas eran nuestro enfoque en este año. Vemos este documento como un borrador para completar ("working draft"), y esperamos la oportunidad de expandir nuestro trabajo para incluir exploración de la enseñanza de otras materias en el futuro.

Queremos enfatizar mucho que nuestro propósito **no es** (y nunca sería) decir a ninguna maestra que nosotras supieramos "como se hace este tipo de clases," ya que reconocemos claramente que hay muchas distintas maneras de acercarse uno al asunto de enseñar. Por nuestra parte tratamos de desarrollar currículo basado en un **método participativo**, o sea, en el cual no solamente la maestra pero también los estudiantes tienen la oportunidad de contribuir sus ideas al proceso de decidir *qué* se tratará durante un curso, y además *cómo* el grupo trabajará en términos de actividades de aprendizaje. Esta manera de enseñar (tratando de seguir el liderazgo de los estudiantes en vez de determinar una misma el contenido entero del curso) implica que el currículo de cada curso será distinto, ya que cada grupo de estudiantes es distinto—y también implica mucha creatividad y mucho trabajo por parte de la maestra.

Una nota sobre la lucha emocional: No toda maestra esta preparada emocionalmente para dar clases de Educación Básica en Español. Estas clases son muy difíciles y requieren por parte de la maestra mucha dedicación, paciencia, respeto y tolerancia, ya que cada clase corre sumamente lenta y quizás si no estamos enfocadas en una meta podemos perder nuestra visión de lo que queremos conseguir al finalizar el curso.

Existen muchos momentos en la clase de NLL en que la maestra puede perder el objetivo por el cual ella esta ahí. Una puede caer muy facilmente en un círculo vicioso donde la maestra pierde el interés y la dedicación que este tipo de trabajo de educación requiere. De igual manera el estudiante puede perder interés de aprender ya que la rutina de repetición continua puede cansar. Para continuar con inspiración y no caer en este circulo vicioso de enseñanza, tenemos que ser creativas, inventando y re-inventando nuestros planes de enseñanza para que nadie se canse de lo mismo.

---

hombre, sin embargo porque somos mayormente mujeres Latinas y la gran mayoria de personas que hemos conocido que dan este tipo de clases son mujeres Latinas.

Durante el período de clases la maestra no solo tiene que trabajar colectivamente con el grupo, pero individualmente también. Tenemos que tener mucho cuidado de no perder sensibilidad con los estudiantes, ya que la mayoría de ellos son muy suceptibles debido a su poca o ninguna educación formal. Ellos pueden ser muy defensivos y cualquier detalle por parte de la maestra que los haga sentir incómodos o inferiores podría provocar una situación sumamente difícil para todos.

Por otro lado, la clase de NLL da tanto a la maestra como al estudiante mucho orgullo y satisfacción personal. Por ejemplo, cuando la maestra ve que su trabajo esta rindiendo frutos con los estudiantes, que ella ve que estan aprendiendo lo que se les esta enseñando, esto es un sentimiento de satisfacción personal muy profundo para la maestra. Cuando el estudiante siente que ya puede firmar su nombre y su dirección, que puede leer palabras y oraciones aunque sean cosas secillas, ellos sienten un orgullo y una alegría incalculable, es una satisfacción interna infinita.

Entonces, para que la clase de NLL pueda ser una experiencia positiva para el estudiante, sea una clase de aprendizaje comunitario y no caiga en rutina y aburimiento, la maestra tiene la responsabililidad de crear un ambiente cómodo para todos, dar mucho respeto y amor, ser excesivamente sensible con el estudiante y darle apoyo y amistad sincera. Así se rompen las barreras de "maestro" y estudiante, creando un ambiente de confianza mutua.

Así creemos que la maestra tiene que ser una persona de caracter. El hecho que estamos trabajando con adultos es un reto para la maestra ya que algunos de ellos van a querer controlar a la maestra y el tono de la clase. A la vez, la maestra tiene que ser humilde y comprensiva con el estudiante; nunca queremos darles una imagen de prepotencia u orgullo. Tenemos que ser energéticas y alegres, trabajando con el propósito de injectarle la misma energía a ese estudiante que tal vez viene arrastrando al salón un sin fin de dificultades personales. La maestra también tiene la obligación de hacer sentir al estudiante importante y capáz—reconocer publicamente cada pequeña cosita que haga y aprenda para motivarlo y hacerlo sentir orgulloso de su gran esfuerzo.

Por último, aunque esta clase es un tremendo reto para cualquier maestra, y es un trabajo agotador y árduo, es importante no perder el enfoque en las metas que queremos alcanzar con los estudiantes. Nosotras, las que hacemos este tipo de trabajo, somos las responsables de hacer una diferencia en la vida de alguien menos afortunado, y eso de por sí es un honor.

Metas generales de un programa de SLL en Holyoke

Nosotras empezamos nuestro proceso con unas conversaciónes a un nivel muy general—lo que queremos lograr en un programa de Español en Holyoke. Hicimos esto porque creemos que es importante considerar cualquier proceso de desarrollo de currículo adentro del contexto programático y comunitario en el cual se lleve a cabo. A continuación se presentan los pensamientos que nos servieron como una guía durante el proceso entero.

- Que el programa **se guie por las metas, necesidades, e intereses de los estudiantes**;
- Que se desarrolle un **ambiente de amor, respeto, y apoyo** en el cual cada estudiante pueda **subir su auto-estima** y **motivarse a seguir adelante**;
- Que los **estudiantes** desarrollen **destrezas que quieren y necesitan para sus vidas** (de trabajo, familia, comunidad, y más educación en el futuro);
- Que los **estudiantes** aprendan **leer y escribir cosas sencillas y prácticas para sus vidas diarias** (*leer*: papeles de las escuelas de sus niños, correspondencia, sus Biblias, etc; *escribir:* cartas y notas, formularios y solicitudes, listas, etc.)
- Que los **estudiantes** aprendan **leer cosas más complicadas y entender bien lo que leen**;
- Que los **estudiantes** aprendan **expresar sus pensamientos personales en escrito**;
- Que los **estudiantes** aprendan mejor la **estructura del idioma español**;
- Que los **estudiantes** aprendan cosas de la **matemática básica**, para su uso inmediato y **también en preparación para más educación en el futuro**;
- Que los **estudiantes** mejoren sus **habilidades de pensamiento crítico y de expresar sus opiniones oralmente**;
- Que los **estudiantes** mejoren sus destrezas **de utilizar tecnología, incluyendo computadoras.**

"Checklist"—Objetivos de aprendizaje de lectura y escritura en un curso de SLL I en Holyoke

Desarrollamos esta sección (y la siguiente, que trata el nivel II) a través de unas conversaciones en las cuales hablamos de lo que queremos lograr en términos de lectura y escritura. Después de compartir nuestras propias ideas, repasamos el English Language Arts framework *para considerar las ideas que se presentan allá—añadiendo unas a nuestras listas directamente, cambiando otras para funcionar adentro del contexto de una clase de "español", y reconociendo que hay otras que no aplican mucho al contexto de alfabetización en español.*

Lectura

Reconocer el alfabeto entero, incluyendo entendimiento de la diferencia entre vocales y consonantes, y los números 0-9

Reconocer sílabas

Reconocer palabras sencillas (como combinaciones de sílabas), y después palabras más complicadas

Leer y entender oraciones completas

Leer y entender un párrafo completo

Leer y trabajar con direcciones sencillas escritas

Trabajar con mapas (leyendolos y haciendolos)

Identificar la estructura básica de un texto (ej. el título, el principio, el fin . . .)

Leer en voz alta al nivel de reto ("challenge level")

Escritura

Escribir el alfabeto (vocales y consonantes) y los números

Saber la diferencia entre las letras minúsculas y mayúsculas, y empezar a entender cuando utilizar cada uno

Escribir sílabas y después palabras sencillas y, con tiempo, palabras más complicadas

Poder escribir sus nombres, direcciones, números de seguridad social, y otras palabras que han identificado como importantes para ellos mismos (y que se conecten con temas de interés para los estudiantes)

Juntar palabras en oraciones (incluyendo proposiciones)

Reconocer conceptos básicos de gramática (estructura de oraciones):

Utilizar listas para organizar información, incluyendo documentación de sus propias metas y progreso de aprendizaje

Demostrar mejoramiento en deletrear

"Checklist"—Objetivos de aprendizaje de lectura y escritura en un curso de SLL II en Holyoke

Lectura

Poder leer correctamente y con fluidez, entendiendo bien lo que leen, incluyendo: artículos enteros del periódico; formularios (solicitudes, información de servicios, etc.); panfletos; cartas (del Welfare, de las escuelas, de familiares, etc.); recetas médicas; instrucciones; cuentos cortos; párrafos/secciones de libros grandes; fotonovelas; libros enteros cortos/sencillos

Reconocer y utilizar patrones de sílabas correctamente.

Utilizar el contexto para entender los significados de nuevas palabras.

Identificar la base de la palabra (distinta de prefijos/sufijos).

Identificar los puntos claves y los detalles de una lectura.

Identificar párrafos que comparan y contrastan.

Introducir, identificar, y utilizar elementos de la literatura ("setting"/sitio, tiempo, temas, personajes, estilo de narración, mensaje).

Identificar hechos en la lectura.

Mejorar habilidades de hacer y utilizar listas.

Enfocarse en, y seguir, instrucciones escritas.

Desarrollar/utilizar habilidades de tomar notas.

Introducir lecturas de distintas materias académicas: ciencias naturales, estudios sociales, y aplicaciones de la matemática

Escritura

Expresar pensamientos en escrito

Mejorar la fluidez con la cual uno escribe

Aumentar la cantidad de escritura que uno produce

Organizarse uno antes de escribir

Hacer listas de comparison y contraste

Escribir resúmenes sencillos de sus lecturas

Escribir párrafos enteros, y después informes/composiciones sencillas

Revisar para organizar mejor lo que uno ha escrito.

Dominar el uso de mayúsculas/minísculas y reglas de puntuación

Demostrar mejoramiento en deletrear

Entender los conceptos gramáticos de: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, preposiciones, conjugación

Entender mejor la estructura de oraciones (subjeto, predicado, objeto)

Mantener un diario

Formulario para un plan de lección de SLL

A continuación se presenta el formulario general que utilizamos para desarrollar los planes que aparecen en este documento; se lo desarrolló utilizando un formulario similar desarrollado por Ann Scott del Mentoring Program *de Holyoke Community College para el uso de los maestros en el proceso de* Curriculum Frameworks *del Holyoke JUNTOS Collaborative. Creemos que es bien importante utilizar algún tipo de forma regular para planificar nuestras lecciones, especialmente cuando estamos haciendo algo por primera vez.*

Plan de lección—SLL

Programa/tipo de clase: _____ **Nivel:** _____

Tema de lección: _____

Objetivos de aprendizaje que se tratan en esta lección:

Tiempo que se necesita:

Materiales:

Proceso (favor de ponerlo en el otro lado, describiendo los pasos con números)

Evaluación:

i) ¿Cómo evaluarás lo que se aprendió y el progreso de los estudiantes hacía el logro de los objetivos de aprendizaje de la lección?

ii) ¿Cómo evaluarás **por ti misma** lo eficaz que era la lección en términos de su éxito en ayudar a los estudiantes en lograr sus objetivos?

Proceso de la lección (te ayudará ponerlo en pasos para que sepas para donde vas en cada momento):

Forma general para unidades de currículo para SLL en Holyoke

Sabemos también que, más que lecciones individuales, las maestras tenemos que pensar en unidades—grupos de lecciones basadas en el mismo tema. Una parte central del arte de la enseñanza es la construcción de unidades adentro de las cuales los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar una variedad de destrezas durante un período de días o semanas. A continuación se presentan sugerencias sobre la organización de una unidad de currículo desde el principio al fin.

a) **identificar el tema** (saliendo de los intereses y necesidades de los estudiantes)

b) hablar en el grupo para **identificar lo que ya sabemos del tema** (práctica de destrezas orales)

c) desarrollar una **lista inicial de vocabulario relacionado con el tema**: los estudiantes copian esta lista y la utilizarán para practicar sus **destrezas básicas de leer y escribir**

d) desarrollar preguntas colectivamente sobre **lo que no sabemos y queremos aprender con relación al tema** (más práctica oral)

e) **recopilar información nueva sobre el tema** como manera de responder a nuestras propias preguntas (desarrollar y utilizar **destrezas de recopilar información**); aquí desarrollamos una lista de ejemplos de maneras de recopilar información nueva:
   - leer materiales sencillos preparados por la maestra (basados en artículos del periódico, libros, pamfletos, etc.)
   - invitar a personas de la comunidad para compartir información y experiencias con relación al tema (se tendrá que preparar bien a cualquier invitado para asegurar que presente información en una manera sencilla)
   - ver un video relacionado con el tema
   - pedir a los estudiantes que vean televisión o escuchen la radio para averiguar información relacionada con el tema
   - pedir a los estudiantes que vayan a entrevistar a personas en la comunidad que tengan información sobre el tema, y regresen a la clase para compartir lo que han aprendido
   - utilizar computadoras

f) **pedir a los estudiantes que lean y escriban cosas relacionadas con el tema** (aquí es donde viene mucha práctica de las destrezas básicas)

g) **terminar la unidad con un repaso sobre lo que hemos aprendido del tema—comparando lo que sabemos ahora con lo que sabíamos antes** (es bien importante hacer eso para poder evaluar, pero también para que todos puedan reconocer que ha habido aprendizaje importante)

Una Nota sobre Evaluación

Evaluación del trabajo de los estudiantes es una de las responsabilidades más importantes de una maestra de cualquier tipo de curso, y las clases de eduación básica de español no son una excepción. A la vez, creemos que la evaluación tiene que ser un poco diferente en este tipo de clase que en muchos otros, ya que no hace mucho sentido tratar de utilizar examenes o pruebas tradicionales. Creemos que los propósitos de la evaluación incluyen:

a. *Reconocer el progreso de cada estudiante.* Esto es importantísimo porque muchos de nuestros estudiantes entran al curso con mucho miedo relacionado con la idea que no son capaces de aprender, ya que han tenido experiencias muy negativas en la escuela como niños (por esta razon los examenes y las pruebas tradicionales no son necesariamente la mejora manera de evaluar su trabajo). El poder ver evidencia de su propio aprendizaje es una de las inspiraciones más importantes para la dedicación continua de nuestros estudiantes.
b. *Reconocer las areas de debilidades de cada estudiante.* A la vez que reconocemos el crecimiento de cada participante, es importante también que la maestra (y el estudiante) sepa sus debilidades para poder planificar y llevar a cabo sus clases basadas en las necesidades de los estudiantes.
c. *Involucrar a los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo y de la clase en sí.* La educación de adultos esta basada en el reconocimiento que nuestros estudiantes son bien capaces de identificar lo que funciona bien, y lo que hay que cambiar, en su proceso de aprendizaje. Su participación en la evaluación les ayuda no solamente en el desarrollo de destrezas básicas pero también en desarrollar las habilidades de auto-evaluación y evaluación de sus clases que les ayudarán a través de toda su carrera de educación.
d. *Identificar las areas en las cuales la maestra y el programa se pueden mejorar.* Creemos que parte de la humildad que necesitamos como maestras es el reconocimiento que siempre hay más para nosotras aprender. Además de un proceso de reflección regular al nivel personal, el proceso regular de pedir las opiniones de los estudiantes sobre lo que va bien y lo que les gustaría cambiar del curso nos ayuda mucho en mejorarnos como maestras.
e. *Tener documentación formal del proceso de aprendizaje.* Si no mantenemos documentación de nuestro trabajo, es demasiado de fácil que los que no entienden nuestro trabajo (especialmente la gente que creen en "English only") digan que no hacemos nada, no sabemos enseñar, etc. La mejora respuesta para este tipo de pensamiento es el poder producir evidencia clara del aprendizaje que se logra en nuestras clases.

Hay muchas maneras de acercarnos al asunto de evaluación. Nosotras creemos que estas son algunas de las herramientas más importantes:

1. **Conversaciones regulares con los estudiantes en grupo:** Al final de cada semana (y/o cada unidad, dependiendo en la manera en la cual nos organizamos en diferentes partes de un curso) nos paramos para preguntar de los estudiantes sus pensamientos sobre lo que hemos estado haciendo en la clase. Se pueden utilizar muchas preguntas para esto; estas son algunas que creemos que son útiles:

   ¿Qué hicimos durante esta semana (o unidad)?
   ¿Qué cosas nuevas aprendimos? ¿Cómo podemos utilizar lo que hemos aprendido?
   ¿Qué era la parte más importante de esta semana (unidad) para ti? ¿Por qué?
   ¿Cómo nos sentimos sobre esta semana (unidad)?

¿Hubieron partes de esta semana (unidad) que no encontramos útiles? ¿Por qué no?
¿Cuales cosas hubieramos podido mejorar?
¿En qué deberíamos enfocarnos en la semana (unidad) que viene?

Es bueno escribir puntos claves de este tipo de conversación en la pizarra, en parte porque puede reinforzar ciertas cosas que los estudiantes han dicho, y en parte porque la maestra puede copiarlas después para ayudarle a documentar la evaluación de la semana/unidad.

2. **"Portafolio" del trabajo escrito de los estudiantes:** Al principio del semestre la maestra trae al salón de clase un archivo para cada estudiante (puede ser útil tener todos en una caja de plástico que se puede mover de sitio a sitio). Durante el semestre se ponen copias del trabajo escrito de cada estudiante en su archivo con regularidad, para mantener un record permanente del desarrollo de sus habilidades de escritura. Una técnica importante que muchas maestras utilizan es involucrar a los estudiantes en el proceso de desarrollo de su portafolio, por ejemplo pidiendoles cada semana (o bisemanalmente) que decidan cuales papeles representan su mejor trabajo y que ellos mismos pongan estos "mejores papeles" en el portafolio.

3. **Observaciones escritas de la maestra:** Es importante tomar el tiempo regularmente (por ejemplo bisemanalmente) para sentarse una misma y escribir sus observaciones sobre el progreso de cada estudiante. ¿Qué cosas puede leer (o escribir) fulano que no podía leer/escribir hace dos semanas? ¿Has visto cambios en su participación en conversaciones durante la clase? ¿En su nivel de interés en ciertos temas o materias? ¿En la manera en la cual se relaciona con los otros estudiantes y contigo? Etc. Esto nos ayuda mucho cuando tenemos conferencias individuales y también cuando preparamos nuestras observaciones finales sobre cada después del semestre.

4. **Conferencias individuales con estudiantes:** Este proceso debería empezar con la matrícula inicial, que incluye la identificación por parte de los estudiantes de sus necesidades e intereses. Creemos que puede ser bien útil tomar el tiempo durante el semestre de tener conferencias individuales con cada estudiante para oir como se siente con relación a su propio aprendizaje y la clase en general, repasar su portafolio, y hablar de lo que ha aprendido y lo que necesita para su desarrollo continuo. También este tiempo puede servir para dar a cada estudiante la oportunidad de compartir contigo cualquier problema o duda que tenga con relación a la clase u otros asuntos que le afecten. Una conferencia individual al final de cada semestre es necesario para repasar otra vez el aprendizaje de cada estudiante y también oir de sus planes y el apoyo que necesita de la maestra y el programa.

Se podrían añadir muchos más pensamientos relacionados con el tema de evaluación, pero creemos que lo más importante es decidir como te vas a acercar al asunto de evaluación antes de que el curso empiece, y continuar con ese plan durante el semestre/curso entero.

Empezando un curso

Como ponemos el tono al principio de un curso tiene mucho impacto en como los estudiantes se sienten durante el curso entero. Hay mucho para considerar con relación a esto, tanto al nivel de presentaciones como al nivel de introducción a la lectura y escritura, ya que muchos estudiantes vienen por primera vez con mucho miedo y con la idea que no pueden aprender mucho.

Aquí se presentan algunas consideraciones generales:

1. La manera por la cual la maestra se presenta al grupo es bien importante. En particular, es esencial que ponga un tono de respeto y humildad desde el principio, para dejarles saber que no cree que sea mejor que los estudiantes. Por ejemplo, no es bueno mencionar la educación formal que uno tiene. Unas ideas para la auto-presentación:
   - su nombre
   - donde vive
   - cuanto tiempo ha vivido en este area
   - información sobre su familia: hijos, padres, etc.
   - su **motivación personal** por dar estas clases—incluyendo cosas como:
     - su historia personal como miembro de la comunidad (no tanto como maestra o 'proveedora de servicios')
     - el interés en ofrecer algo a otros miembros de la comunidad Latina (ya que uno se siente bien afortunado/a de ser parte de la comunidad;
     - el querer apoyar a los estudiantes en lograr sus metas de aprendizaje (y que el triunfo de ellos es la esperanza de la maestra)
     - su propio interés en aprender—porque una sabe que los miembros de la clase tienen mucho para enseñarle

2. Otra parte bien importante de este período de presentaciones es empezar a hablar de metas—de establecer el hecho que la base de la clase es la motivación de los estudiantes. Por eso las preguntas *¿Por qué estamos aquí?* y *¿Qué queremos aprender?* son super-importantes en las auto-presentaciones. Se puede preguntar también a los estudiantes: *¿Cuantas ganas tienen de aprender?* y tener una conversación después sobre la importancia de la motivación de cada estudiante.

3. Guía de expectativas de la clase: En nuestros programas desarrollamos un contrato sencillo sobre las expectativas que todo el mundo puede tener de los otros (y de uno mismo) con relación a la clase. Esto incluye cosas como asistencia, comportamiento en el salón, respeto, comida y café, etc. Creemos que el contrato es importante porque da a todo el mundo las mismas expectativas desde el principio, y da a los estudiantes la oportunidad de contribuir al desarrollo de estas expectativas (en vez de darles el mensaje que la maestra tiene todo el poder sobre la clase).

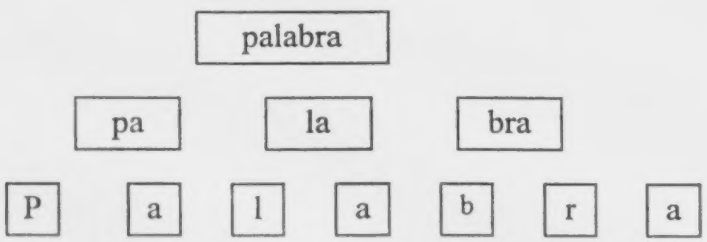
Trabajando con un grupo al nivel básico

La enseñanza al nivel básico es a la vez sencilla y muy complicada. Por un lado, el contenido es mínimo al principio—el material por un mes o más puede consistir básicamente en el abecedario, las vocales y consonantes, los nombres de los estudiantes, y algunas palabras básicas. Así que el conquistar la lectura y escritura de información básica (las direcciones, etc.) de los estudiantes puede ser un logro bien grande por un semestre entero, al menos para algunos de ellos.

Al otro lado, el hecho de que la clase anda muy lentamente presenta una variedad de retos. Puede significar que muchos de los estudiantes tienen dificultades serias en aprender, y que la maestra tiene que ser pendiente en como trabajar con las destrezas y debilidades específicas de cada persona. A la vez, se presenta inmediatamente el problema de aburrimiento—la potencial de que la repetición constante canse no solamente a los estudiantes pero también a la misma maestra. Aún la conversación oral puede ser difícil ya que unos estudiantes no tienen mucho vocabulario para expresarse, y entonces responden a algunas preguntas solamente con un 'sí' o 'no'.

Así que la selección y presentación de temas para conversación y lectura implica un proceso de pensamiento serio por parte de la maestra. Hay que presentar cualquier tema en una manera corta y sencilla, pero es esencial a la vez que el tema sea algo conocido por los estudiantes, para que tengan interés y no se sientan perdidos o estúpidos. En la matemática se trabaja generalmente a un nivel bien sencillo—suma, resta, y multiplicación. Sin embargo, es esenciál considerar el desarrollo de pensamiento crítico a este nivel, aunque sea más que todo un proceso de reconocer diferencias de categorías a un nivel muy general.

Empezando la práctica de leer y escribir: Hay diferentes maneras de acercarse uno a este asunto en los primeros días de la clase, ya que hay muchas filosofías y maneras de enseñanza relacionadas con la alfabetización. Creemos que un asunto importante en el desarrollo de cualquier maestro de NLL es conocer diferentes teorías y métodos, para tener una mezcla de herramientas a su disposición. A la vez, creemos que un objetivo central de los primeros días (y semanas) de un curso al nivel más básico es acostumbrar a los estudiantes a la idea de la división de palabras en sus partes principales: sílabas y letras. Reconocemos que hay diferentes posibilidades para puntos de partida en este asunto: la palabra entera, la sílaba, y la letra.



Una manera de introducir la lectura es empezar con el abecedario. La maestra puede preguntar a los estudiantes si lo conocen, y se lo dice en voz alta ("a", "b", "c", etc.). Después ella escribe el abecedario en la pizarra, y lo leen como grupo. Entonces les pregunta si recuerdan los vocales, y se habla un poco sobre el concepto de un vocal. Después les pregunta sobre los consonantes: ¿Sabemos como suenan estas letras sin el vocal? (Por ejemplo—"b" sin el sonido del "e", etc.)

Una de las ventajas del empezar con el abecedario es que le ayuda a la maestra a enterarse sobre cuanto ya sabe cada persona (incluyendoles a los estudiantes que han estudiado en el pasado, porque a muchos de ellos se olvidan cosas que han aprendido en el pasado entre el fin del semestre previo y el comenzo del nuevo semestre.)

Otra manera de comenzar es con la palabra entera, por ejemplo con los nombres de los estudiantes, escribiendolas en la pizarra y dividiendolas después en letras y sílabas para trabajar. Esta es la manera que exploramos en las seis lecciones que presentamos a continuación.

Plan de lección—NLL I
Primeros días de clase

Tema de lección: primer día de clase

Objetivos de aprendize que se tratan en esta lección:

- Que todo el mundo (estudiantes y maestra) se conozca
- Crear un ambiente de amistad
- Hablar en serio de nuestras motivaciones y metas de aprendize
- Establecer expectativas colectivas de asistencia, comportamiento, etc.
- Que los estudiantes empiezen a familiarizarse con los componentes de la lectura: letras, sílabas, palabras

Materiales: pizarra/flip chart y marcadores de colores distintos

Tiempo: 2 horas

Proceso:

1. Bienvenida y presentaciones: La maestra da una bienvenida y todo el mundo dice sus nombres. La maestra se presenta al grupo un poco más detalladamente (se encuentran algunos pensamientos sobre esto arriba). Después de esto la meta es que el grupo empieza a conocerse. Una manera de hacer esto es por una "go-round" (cada estudiante hablando por si mismo); otra la manera es pedir a los estudiantes que trabajen en parejas para entrevistarse (el uno al otro), y presentar a su pareja a la clase. De cualquier manera, estas son unas de las preguntas que se pueden utilizar:
    - ¿Cómo te llamas?
    - ¿De dónde eres? (pueblo o país)
    - ¿Cuanto tiempo llevas aquí en los E.U.? ¿En Holyoke?
    - ¿Tienes hijos? ¿Cuantos? ¿Cómo se llaman y de qué edades son? ¿Estan en la escuela?
    - ¿Tus padres viven? ¿Dónde? ¿Cómo se llaman?
    - ¿Por qué estas en esta clase?
    - ¿Qué quieres aprender?

    Durante esta parte la maestra escribe los nombres (y posiblemente los pueblos) de cada estudiante en la pizarra. Una sugerencia es utilizar marcadores de colores distintos.

Las preguntas "¿Por qué estamos aquí?" y "Qué queremos aprender?" son muy importantes en las auto-presentaciones, porque dan la oportunidad de empezar a hablar de **metas**. Se puede preguntar también a los estudiantes: ¿Cuantas ganas tienen de aprender? y tener una conversación después sobre la importancia de la motivación de cada estudiante.

2. Guia de expectativas de la clase: La maestra dice que es importante desarrollar un contrato sencillo sobre las expectativas que podemos tener de los otros (y de nosotros mismos) con relación a la clase. Esto incluye cosas como asistencia, comportamiento en el salón, respeto, comida y café, etc. [La idea es que si los estudiantes participan en desarrollar las "reglas", esto les ayuda a sentirse "dueños" de la clase.] La maestra pregunta al grupo sobre lo que creen que debería estar en este contrato, y después se pide a todos los miembros de grupo que se pongan de acuerdo con lo que contiene. [*Después de la clase la maestra puede escribir el contrato por máquina y traerlo para que los estudiantes lo firmen el día siguiente.*]

3. Introducción de lectura: La maestra se refiere a los nombres de los estudiantes escritos en la pizarra con marcadores de diferentes colores (para que cada estudiante pueda identificar su nombre con su color, haciendolo más fácil reconocer sus nombres). Ejemplo,

A E I O U a e i o u

Carmen	C/a/r/m/e/n
Yolanda	Y/o/l/a/n/d/a
Rosa	R/o/s/a

Identificamos vocales y consonantes en cada nombre escrito en la pizarra (algunos estudiantes participarán más que otros. La maestra deletrea y lee los nombres, luego los estudiantes repiten. Después, cada estudiante va deletreando cada nombre, luego lee e identifica cual es el vocal y cual es la consonante.

4. Después la maestra divide los nombres en sílabas y practicamos el sonido de estas cuando se añade una vocal y una consonante. Ejemplo,

Car-men
Yo-lan-da
Ro-sa

Hacemos enfasis en la pronunciación de la r-l-n-s.

5. Después preparamos tarjetas con los nombres divididos en sílabas y letras para darselos a los estudiantes al azar. Ellos tratarán de leer el nombre que le toque y se las devolverán a la persona a la cual pertenece el nombre. Luego de finalizar el ejercicio volvemos a poner los nombres en la pizarra y los deletreamos, los leemos en sílabas, y luego lo leemos de corrido. Después todos escriben los nombres en sus libretas para práctica de escritura y lectura.

Lección 2

Objetivos de aprendizaje:

- Reinforzar lo aprendido del día anterior
- Aprender a leer palabras y oraciones sencillas
- Empezar a diferenciar minúsculas y mayúsculas

Materiales: Flip chart/pizarra de marcadores, marcadores de color, tarjetas con las letras del abecedario.

1. Dinámica: Es bueno hacer algo para continuar el proceso de conocerse entre los estudiantes--tal vez un juego sencillo para ver los que ellos recuerdan de los demás (nombres, de dónde son, etc.).

2. La maestra escribe los nombres de cada estudiante con marcadores de distintos colores: como palabras, divididos en letras, y divididos en sílabas. Ejemplo,

Carmen	C/a/r/m/e/n	Car-men
Yolanda	Y/o/l/a/n/d/a	Yo-lan-da
Rosa	R/o/s/a	Ro-sa

   Identificamos las vocales y consonantes, leemos los nombres, los deletreamos, y leemos las sílabas (basicamente haciendo lo mismo de ayer, pero más rápido). Luego los estudiantes escriben en su libreta.

3. La maestra les da tarjetas con letras para que los estudiantes formen los nombres ya aprendidos (trabajando solos o en grupos pequeños, dependiendo en sus habilidades). Cada vez que alguien forme un nombre, pasa al frente y lo escribe en la pizarra. Todos aplaudimos y celebramos el triunfo.

4. La maestra escribe los vocales en mayúsculas y minúsculas en la pizarra:

   A E I O U
   a e i o u

   Ella explica brevemente que la mayúscula y la minúscula de cada letra es lo mismo, pero tiene usos distintos (por ejemplo, usamos la mayúscula al principio de un nombre o una oración, y generalmente usamos la minúscula adentro de palabras y al principio de palabras que ni son nombres ni caen al principio de una oración). Después los estudiantes copian las vocales así en sus libretas.

5. La maestra introduce la consonante Mm, escribiendola en la pizarra y explicando su sonido ("mmmm . . ."). Luego escribe la consonante con cada vocal:

   Ma-Me-Mi-Mo-Mu

   Practicamos leer estas sílabas, y después combinamos las sílabas para hacer 'palabras':

ma-ma	me-me	mi-mi	mo-mo	mu-mu
a-ma	mi-ma	mi-mo		

Y después conectamos las palabras para hacer oraciones sencillas (en la pizarra) para leer juntos:

Mama me ama.
Amo a mama.
Mimo a mimi.
Mimi ama a mama.
Mumi mima a momo.

6. Pasamos tarjetas con las palabras de las oraciones mezcladas para que los estudiantes formen las oraciones, fijandolas a la pizarra. (Aplaudimos cada éxito.) Luego leemos las oraciones individualmente y cada estudiante pasa al frente para escribir su oración en la pizarra. Luego las copian en la libreta para practicar leyendo y escribiendo en la casa.

Lección 3

Objetivos:

- Reinforzar la escritura y lectura de los nombres de todos los estudiantes.
- Continuar a reconocer la diferencia entre mayúsculas y minúsculas.
- Introducir el abecedario.

Materiales: pizarra y marcadores de colores; páginas (fotocopias) con ejercisios de parea de letras

1. Dinámica (juego/actividad/conversación, dependiendo en el estilo de la maestra)

2. La maestra escribe los nombres completos del grupo con marcadores de colores distintos. Cada persona deletrea su propio nombre y lo lee, luego identificando las vocales y sus consonantes. Después escriben sus nombres en sus libretas al menos cinco veces para reinforzar y memorizar.

3. Introducimos el abecedario (escrito en la pizarra) y repasamos las vocales. Vemos la diferencia entre mayúscula y minúscula.,

A B C CH D E F G H I J K L LL M N Ñ O P Q R RR S T U V W X Y Z
a b c ch d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r rr s t u v w x y z

Todo el mundo lee en voz alto juntos con la maestra. Luego un voluntario identifica las vocales adentro del abecedario entero. Uno por uno van leyendo de cinco en cinco las letras de abecedario; la maestra va borrando cada letra según vayan leyendo hasta no quedar ninguna letra. Despues pide voluntarios para volver a escribir en la pizarra el abecedario. Luego lo copian en las dos últimas páginas de su libreta para referencia y estudiar.

4. La maestra pasa ejercisios de pareo de letras mayúsculas y minúsculas para que los estudiantes practiquen. Ejemplo,

A	u	A	b
E	o	B	a
I	e	d	C
O	I	c	D
U	a	CH	E
		e	ch

(etc.)

Es bueno dividir el abecedario en grupos de 5 o 6 letras para estos ejercicios.

Lección 4

Objetivo: Repasar lo que se ha aprendido hasta ahora. *El trabajo no tiene que quedar perfecto*--la idea es que los estudiantes se sientan motivados a estudiar y a su vez sientan que han aprendido algo, y que la maestra tenga una idea sobre cuanto han podido aprender y memorizar.

Proceso:

1. La maestra escribe los nombres de todo el grupo en la pizarra. Los estudiantes leen en voz alta y escriben, a nivel de reto, sus nombres y los de sus compañeros.

2. La maestra escribe las sílabas *ma, me, mi, mo, mu* en la pizarra y el grupo practica leerlas. Después la maestra las borra y los estudiantes toman dictado de ellas.

3. La maestra escribe las oraciones sencillas antes practicadas ("Mama me ama," etc.), y el grupo anda leyendo y copiandolas.

4. La maestra da dictado de vocales (mayúsculas y minúsculas), las sílabas *ma me mi mo mu* y las palabras *mama mimi amo* etc.

5. Repasamos el abecedario. La maestra pide a los estudiantes la ayuda para escribirlo en la pizarra, luego todos leen y volvemos a escribir en la libreta.

Nota: Es importante que la maestra guarde algunos ejemplos del trabajo de cada estudiante para su portafolio, para que se pueda comparar sus escrituras con las del futuro.

6. Para terminar, la maestra pide del grupo sus opiniones sobre lo que se ha hecho durante la semana, si se sienten que estamos trabajando bien, y sobre como se puede mejorar la clase en la semana que viene.

Lección 5 (segunda semana)

Objetivos:

- Repasar lo que aprendimos en la semana pasada
- Aprender una nueva consonante
- Aprender nuevas combinaciones para hacer sílabas y palabras
- Practicar escritura

Materiales: pizarra de marcadores, marcadores de colores, tarjetas con las palabras sencilla de sílabas con Mm.

1. Comenzamos escribiendo nuestros nombres y apellidos de memoria (si es posible--si no, los copiaremos al menos cinco veces en nuestras libretas). La maestra siempre recuerda a los estudiantes la importancia de comenzar con letras mayúsculas.

2. La maestra escribe las vocales en la pizarra (mayúsculas y minúsculas) y los estudiantes las escriben (mayúsculas y minúsculas) en la libreta al menos cinco veces.

3. Repasamos el abecedario (leyendolo en voz alta).

4. La maestra escribe las sílabas *ma me mi mo mu* en la pizarra y escribimos cada sílaba en nuestras libretas al menos cinco veces. Después repasamos las oraciones *Amo a mama, Mama me ama, etc.* Luego se borra las oraciones de la pizarra y se les da a los estudiantes tarjetas con estas palabras al azar para formar estas oraciones de memoria. Cada vez que un estudiante complete una oración pasa al frente y lo escribe en la pizarra. (Los estudiantes más adelantados ayudarán a los que se encuentren un poco más atrazados.) Al terminar esto (cuando todas las oraciones estan escritas en la pizarra), volvemos a leer en voz alta entre todos y las escribimos en la libreta para práctica de escritura. Otra vez le recordamos a los estudiantes que toda oración comienza con letra mayúscula y termina con punto.

5. Introducimos la letra Pp (escribiendola en la pizarra, modelando pronunciación). Se pregunta a los estudiantes si conocen palabras que comiencen con Pp, y la maestra escribe las palabras que dan en la pizarra (utilizando marcadores de colores distintos para cada palabra). Se deletrea cada palabra, se la divide en sílabas, luego se la practica de corrido. (*Notando que si son palabras generadas por los estudiantes, es más probable que se animen para aprenderlas.)* Ejemplos,

   pueblo p/u/e/b/l/o pue-blo puerto p/u/e/r/t/o pu-er-to

   Nos enfocamos mucho en el deletreo para que los estudiantes puedan conectar las letras del abecedario con las consonantes y sus sonidos. (Y eleccionamos una sílaba más complicada, por ejemplo el *blo* de *pue-blo*, para practicar la pronunciación.) La maestra prepara (en la pizarra) un ejercisio de pareo con las sílabas de las palabras generadas con marcadores de distintos colores, para que los estudiantes practiquen las combinaciones. Ejemplo,

(escrito en azul) Pue	to (escrito en rojo)
(escrito en rojo) puer	blo (escrito en azul)

Al final escribimos en nuestras libretas todas las palabras generadoras para práctica de escritura.

Lección 6

Objetivos:

- Repasar lo aprendido
- Continuar la práctica con la letra Pp y su sonido
- Reconocer palabras sencillas escritas con combinaciones de las sílabas que comienzan con Mm y Pp
- Practicar escritura con estas sílabas

Materiales: pizarra/marcadores de colores; tarjetas con *Ma Me Mi Mo Mu* y *Pa Pe Pi Po Pu*

Proceso:

1. Escribimos nuestros nombres y apellidos (de memoria si es posible, si no copiando en las libretas)

2. Repasamos el abecedario (leyendolo en voz alta)

3. La maestra escribe las vocales (mayúsculas y minúsculas) en la pizarra, y abajo de estas escribe las sílabas que empiezan con Pp:

A E I O U
a e i o u

Pa Pe Pi Po Pu
pa pe pi po pu

La maestra pide a los estudiantes que lean las sílabas de Pp en voz alta, luego las escribimos en las libretas, y después cada estudiante vaya leyendo individualmente.

4. La maestra escribe combinaciones de las sílabas en la pizarra (no tienen que tener sentido, la idea es que las puedan leer y combinar), y las leemos en voz alta. Ejemplo,

Papa, pepe, pipa, pupe, pepu, papo
mapa, mapo, poma, pama, mipa, puma

Luego los estudiantes las escriben en sus libretas.

5. Repasamos las sílabas ya aprendido y formamos oraciones con palabras en tarjetas para luego los estudiantes pasar al frente y escribir en la pizarra las oraciones que pudieron firmar, y después leer y escribirlas en las libretas. Ejemplos,

Mi papa me ama.
Mama ama a papa.
Pepe mima a papa. (etc.)

Terminamos por practicar la escritura de Mm y Pp solamente en nuestras libretas.

Lecciones más avanzadas (Nivel I)

*Mucho del tiempo en las primeras semanas del semestre de un curso al nivel más básico se va a pasar en continuar a aprender nuevas letras, sílabas, y palabras en alguna manera similar a lo que hay en las lecciones arriba. Es importante que la maestra busque un balance entre **regularidad** (una rutina en la cual los estudiantes se pueden depender) y **variedad** (no hacer lo mismo cada día para evitar el aburrimiento). También es preciso que se hagan actividades regulares de repaso y evaluación, para que todo el mundo (incluyendo la maestra) pueda ver el aprendizaje que se esta llevando a cabo, y para que la voz de los estudiantes se oiga constantemente en términos de lo que encuentran útil y lo que no.*

Además queremos notar que es preciso que la maestra se fortalezca mucho durante este tiempo para poder ser paciente y reconocer cada éxito por parte de cada estudiante. Lo bueno es que con cada nueva sílaba y palabra aprendida los estudiantes pueden leer y escribir cosas más complejas--y la responsabilidad de la maestra es continuar a retarlos sin perderlos.

Así que después de unas semanas, luego de que los estudiantes hayan desarrollado confianza en la clase y esten familiarizados con las vocales, el abecedario, muchas sílabas, y varias palabras sencillas, comenzamos con un plan de estudios un poco diferente que les reta más en su aprendizaje. Esto comienza por hacer, con el grupo, una lista colectivo de algunos problemas sociales que los estudiantes piensen que son importantes en su comunidad, por ejemplo drogas, el SIDA, gangas, violencia doméstica, divorcio, etc. Luego se esccoge un tema para empezar, y el asunto de la mestra es desarrollar una unidad para hablar de este tema. En este momento es importante pensar sobre lo que uno considera importante en términos de la exploración del tema tanto como en recursos disponibles para esta exploración (¿hay materiales escritos para utilizar? ¿hay videos? ¿hay personas en la misma comunidad que pueden visitar a la clase para hacer una presentación en español sobre el tema? etc.).

A continuación presentamos ejemplos de planes de lecciones relacionadas con varios temas. Favor de notar otra vez que en cada caso la forma de buscar y presentar nueva información dependerá mucho en los recursos identificados por la maestra y en su pensamiento sobre lo que va a funcionar bien con su grupo.

Plan de lección
SLL I

El VIH/SIDA

Objetivos:

- Estudiantes desarrollen conocimiento que les ayudará en sus vidas personales
- Estudiantes desarrollen pensamiento crítico y mente abierta con relación con un problema social que afecte su comunidad
- Estudiantes continuen a desarrollar sus destrezas de escuchar y participar en discusión al nivel de grupo, y de entender y seguir direcciones
- Estudiantes continuen a desarrollar sus destrezas de lectura y escritura

Tiempo: depende en la profundidad con la cual la maestra quiere entrar en el tema. Habra que planificar tiempo para la conversación inicial, la búsqueda/presentación de nueva información, y el trabajo de lectura y escritura que se hará como parte de la lección.

Materiales: también dependerá en la manera en que se presenta información; podrían incluir una hoja o panfleto sencillo, un video, etc.

Proceso:

1. La maestra comienza por mencionar que el tema del día es el SIDA, y pide a los estudiantes que participen en el desarrollo de una lista de preguntas relacionadas con el tema. Ejemplos,
   ¿Qué es el VIH? ¿Qué es el SIDA? ¿Qué es la diferencia entre los dos?
   ¿De dónde viene esta enfermedad?
   ¿Quienes estan más afectados por el SIDA? ¿Por qué?
   ¿Como se contagia uno con el VIH/SIDA?
   ¿Qué podemos hacer para evitar el VIH?
   ¿Cuales son los tratamientos del SIDA?
   Entonces la maestra pregunta a los estudiantes la información que ya saben del tema, tratando de incluir a todos en la conversación, y de identificar dudas y mitos. Después identificamos lo que no sabemos (y que queremos aprender). *Es posible terminar la lección de este día en este momento, para traer más información (llegando al segundo paso) el día siguiente.*

2. *Presentación de más información:* Esto se logra a través de un invitado/a, un video, algo sencillamenté escrito, etc., con el fin de abundar y empapar al estudiante de la más información posible de tema de una manera sencilla y corta.

3. La maestra pide del grupo que digan lo que han aprendido de nuevo, y la maestra resume lo que dicen por escribirlo sencillamente en la pizarra.

4. De esto se saca una lista de palabras claves (por ejemplo: *SIDA, VIH, enfermedad, sangre, drogas, sexo, medicinas,* etc.) Trabajamos con estas palabras en una manera similar a lo que hemos hecho en la clase en general: identificando vocales y consonantes, dividiendolas en

letras y sílabas, etc. Los estudiantes copian las palabras (y tal vez nuevas sílabas, etc.) en sus libretas.

5. Más tarde trabajamos para hacer oraciones utilizando el nuevo vocabulario. Lo que se hace depende en dónde estamos en el proceso general de la clase--por ejemplo, podríamos trabajar con conjugación de verbos, ejemplo

   Yo tengo el VIH
   Tu tienes el VIH
   El/la tiene el VIH (etc.)

   Tal vez el grupo se enfoca en el uso de artículos y preposiciones, ejemplos:

   el SIDA el VIH la sangre un virus una enfermedad

   La maestra prepara tarjetas con estas palabras para la práctica de leer y formar combinaciones de palabras en oraciones (posiblemente dando premios al formar 5 oraciones correctas). Luego los estudiantes copian las oraciones en sus libretas. Lo más importante es continuar el proceso de aplicar las destrezas que estamos aprendiendo a información y materiales relevantes a las vidas de los estudiantes.

Unidad de poesía (Nivel 1)

Preparamos esta unidad basada en el proceso de la JUNTOS Collaborative, *donde el enfoque para el año 1998-99 era el enseñar escritura, usando como base el proceso de trabajar con poesía utilizado en el salón de clase de Nivel I de Elba Cartagena. Creemos que sigue el pensamiento que hemos ofrecido con relación a la enseñanza de lectura y escritura. Hay que notar que, dependiendo en el punto del año en el cual se introduce esta unidad, puede implicar semanas de trabajo para cubrir el breve "Poema a la alfabetización".*

Tema: Leer y escribir poesía

Objetivos:

- Explorar diferentes maneras de utilizar nuestro idioma, enfocandonos en su belleza y adquiriendo un gusto a la poesía
- Aprender destrezas de interpretar lo que leemos
- Aprender nuevo vocabulario
- Estimular creatividad por parte de los estudiantes y la maestra
- Continuar el proceso básico de mejorar destrezas de lectura y escritura

Materiales: copias del "Poema a la Alfabetización" (escrito por máquina en letra grande)--se podría utilizar cualquier otro poema sencillo del cual el contenido se conecte con las vidas de los estudiantes; también es bueno tener el poema escrito en letras grandes en un papel grande o en la pizarra.

Tiempo: Unos días de clase, trabajando en bloques de 45 a 60 minutos.

Proceso:

1. La maestra comienza a recitar un poema que todo el mundo reconocerá (algo que se aprendió en Puerto Rico en la niñez), invitando a los estudiantes a recitarlo juntos a ella.

2. La maestra pregunta al grupo: ¿Qué es eso que estabamos repitiendo? El grupo responde que era un poema o canción.

3. La maestra pregunta al grupo: ¿Qué es un poema? El grupo responde con sus opiniones ("es una canción," "es algo que rima," etc.). La maestra escribe palabras claves de sus respuestas en la pizarra, y continua a hacer preguntas al grupo (¿Para qué es un poema? ¿Para quienes es la poesía? etc.). El grupo anda conversando sobre poesía, su importancia y utilidad (por ejemplo--que nos enfoque en la belleza de nuestro idioma; que nos enseña la variedad de significados de la misma palabra; etc.).

4. La maestra pide a los estudiantes que escuchen con cuidado a un poema, y los lee el "Poema a la Alfabetización" en voz alta. (*Nota: se escogió este poema porque su enfoque es la alfabetización entre estudiantes adultos, poniendo el aprendizaje en un contexto cultural y nacional.*) Luego pone el poema (escrito en papel grande) en la pared y lo lee una o dos veces más, invitando a los estudiantes que traten de seguirlo en escrito cuando ella lo este leyendo.

5. La maestra les pregunta a los estudiantes si hay palabras que han oido que no reconocen. Los estudiantes identifican estas palabras, y la maestra les enseña en el texto escrito, copiandolas en una lista en la pizarra y trabajando para explicarlas (y/o pidiendo si hay otros estudiantes que las reconocen).

6. La maestra distribuye copias del poema al grupo y lo lee en voz alta otra vez, pidiendoles que traten de seguir el texto durante la lectura.

7. La maestra pregunta a los estudiantes: ¿De qué se trata en este poema? ¿En qué les hace pensar al oirlo? El grupo tiene una breve conversación sobre el significado del poema.

Nota: esto puede ser un buen punto para terminar con el poema por el día y continuar con otros asuntos, regresando el día siguiente.

8. **Desempacando el poema.** El proceso de leer y conversar el poema tomará unos días, trabajando linea por linea en el proceso de leer palabras y después la linea entera. Por ejemplo, la primera linea del poema es:

   ¿Para dónde va don Juan?

   Y el proceso de trabajar con esta linea incluirá:
   a. Empezar con el símbolo interrogativo (¿) y hablar con el grupo sobre lo que es el símbolo y lo que significa tenerlo al principio de una oración (enfocando en la diferencia del patrón de pronunciación entre el leerlo como pregunta y como oración regular).
   b. Trabajar con la primera palabra ('para')--pronunciandola, enfatizando la 'P' mayúscula al principio e identificando otras letras mayúsculas en la linea (la 'J' en 'Juan') y su por qué.
   c. Continuando a trabajar palabra por palabra, enfatizando la división en sílabas y trabajando con cosas nuevas (por ejemplo la 'n' en 'dónde' puede ser un poco difícil). Si hay nuevas sílabas, el grupo se parará para practicar con ellas, identificando palabras que conocen que contienen estas sílabas (ej. el 'do' en 'donde' se encuentra en 'dolor', 'unidos', etc.). Si una palabra es nueva, el grupo explorará sus significados.
   d. Leer la linea palabra por palabra con repetición hasta que la mayoría de los estudiantes la pueden hacer en voz alta.
   e. Repetir este proceso hasta que puedan leer una estanza entera.
   f. Hablar del significado de la linea o la estanza--¿Qué queremos que la autora quiere decir? Esto incluye identificación de palabras y frases que tienen significados figurativos (en vez de literales). Aquí viene la oportunidad de introducir los conceptos de **interpretación** (trabajando para entender cosas escritas que no son inmediatamente obvias) y **metáforas** (lenguaje simbólico en el cuál se emplea una imagen para significar algo no escrito directamente). El grupo puede andar buscando las metáforas en cada linea/estanza que se lee.

   Durante este proceso la maestra debe enfatizar también cosas en las cuales la clase esta enfocando en general en esta parte del curso (ej. sílabas específicas, gramática--verbos, adjetivos, etc.).

9. Discusión del poema en general--después de que se haya desempacado todas las lineas/estanzas, regresamos a una conversación final sobre el significado del poema, hablando de lo que se expresa en el poema y lo que todo el mundo ha aprendido. La maestra recordará al grupo lo que dijeron del poema en la conversación inicial del primer día (después de oir el poema por primera vez), para que puedan comparar sus entendimientos iniciales con sus entendimientos al fin.

10. Entonces la maestra pide al grupo que escriban un poema juntos. Una manera sencilla de hacer esto es que se pide a cada persona que contribuye una linea al poema, empezando con "Yo soy . . ." Ella pide a todo el mundo que piensen y que digan su linea, y después a los que puedan que traten de escribir su linea ellos solos, durante de que ella ayuda a los que necesitan a escribir sus lineas. Después cada estudiante lee su linea en voz alta, la maestra escribe las lineas en la pizarra (posiblemente con los estudiantes compartiendo ideas sobre mejoramientos en cada linea y la orden del poema entero), y todo el mundo copia el poema en su libreta. Entonces la maestra puede escribir el poema por máquina para traer otro día para práctica de lectura.

11. Después del proceso se termine, la maestra pide de los estudiantes sus opiniones de la unidad de poesía, incluyendo sus pensamientos sobre lo que han aprendido durante la unidad. También será importante recolectar ejemplos de la escritura de cada estudiante para poner en su portafolio.

POEMA A LA ALFABETIZACION

Ana G. Henrriquez

¿Para dónde va don Juan?
preguntó doña María.
A la escuela mi señora,
a la escuela del saber.

¡Es tarde, mira la hora!
No, nunca es tarde para aprender,
mi necesidad la dice
y mi maestra también.

Ya conozco las vocales, leo y escribo a la vez;
aprender para vencer es de todos un deber;
Yo la invito a participar señora,
no solo usted lo necesita sino la patria también.

Poesía de los estudiantes

Community Education Project—SLL I

Marzo 1999

Yo soy la luz del día, (María)
Yo soy la estrella del mar. (Marisol)
Yo soy estrellas de la noche, (Juan)
Yo soy brisa fresca de verano. (Luz)

Yo soy aire que respiramos para vivir, (Clarissa)
Yo soy el cariño y amor. (Luaida)
Yo soy la risa de un niño, (Elba)
Yo soy el sol caliente. (Clara)

Plan de lección
SLL I

Islas vecinas de Puerto Rico

Nota: Se ha hecho esta lección casi al fin de un semestre/año, ya que la lectura que se utiliza es más larga y complicada que lo anterior.

Objetivos:

- Aprender un poco más sobre la geografía de Puerto Rico
- Practicar destrezas de leer un mapa
- Tener la oportunidad de hablar de nuestros pueblos de origen
- Aprender deletrear/escribir los nombres de nuestros pueblos
- Continuar a mejorar destrezas básicas de leer y escribir

Materiales: Copias de la lectura sobre las islas vecinas; una lista de vocabulario nuevo incluido en la lectura; mapa(s) que enseña(n) las islas con relación a Puerto Rico y como se ve cada isla geográficamente.

Tiempo: una hora de introducción, unas horas de trabajar con la lectura, más tiempo si se incluye una asignación de escritura al final.

Procedimiento:

1. La maestra comienza por preguntar al grupo los nombres de los pueblos (en PR) de donde vienen, escribiendolos en la pizarra y enfocando sobre el uso de las letras mayúsculas para empezar cada nombre. Durante el proceso ella pregunta un poco a los estudiantes sobre lo que se conoce con relación a cada pueblo (todos los pueblos se conocen por algo, y la gente de cada pueblo tiene un apodo. . .). Los estudiantes copian los nombres de los pueblos en sus libretas. (También se puede continuar el proceso para hacer una lista de todos los pueblos que conocemos de PR.)

2. La maestra introduce el tema de las islas vecinas de PR, y pregunta al grupo si saben como se llaman las islas vecinas (Vieques y Culebra). Después pregunta sobre lo que saben los estudiantes sobre las islas vecinas, y toma notas de palabras claves en la pizarra. También pregunta sobre si alguien ha ido una vez a las islas vecinas, como uno llega a ellas, etc.

3. La maestra muestra un mapa que enseña Vieques y Culebra con relación a Puerto Rico, y pregunta al grupo se pueden encontrar a las islas vecinas en el mapa. También se enseña un mapa de cada isla si es posible.

4. La maestra escribe en la pizarra una lista de nuevas palabras que se encuentran en la lectura de las islas vecinas (Vieques, Bieque, hermosa, rodeada, etc.). Se leen estas palabras en voz alta, identificando su pronunciación, nuevas sílabas, y sus significados. Los estudiantes las copian en sus libretas.

(Esto sería un buen punto para terminar esta lección para el día, asignando el aprender y escribir estas palabras como tarea para el día siguiente, y moviendo al grupo a otros asuntos. O se puede continuar con los próximos pasos.)

5. La maestra distribuye la lectura de las islas vecinas y comienza el proceso de leerla, oración por oración y párrafo por párrafo, hablando del significado de la información y enfocando el grupo en cosas relevantes al donde esta adentro del proceso general de aprendizaje (puntos gramáticos, etc.). *Como se ha mencionado en otras lecciones, este proceso puede implicar varios días, dependiendo en el nivel de lectura del grupo y la intensidad del proceso de lectura.*

6. Una asignación posible sería que cada estudiante escribiera un poco de lo que sabe sobre su pueblo de orígen. Es posible que esto sea un poco difícil, ya que implica un poco de investigación y pensamiento independiente--será importante que la maestra piense en estrategias para apoyar a los estudiantes en este proceso, tanto como en la cantidad de tiempo que quiere poner en este asunto.

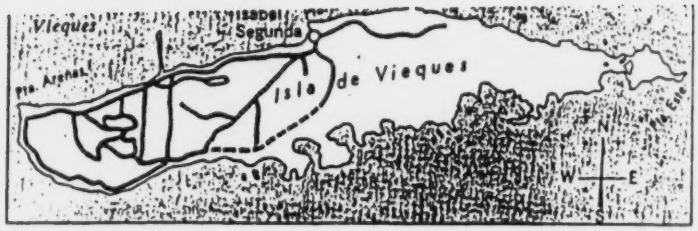
7. Al final evaluamos con el grupo lo que se ha aprendido por esta lección, comparando lo que sabemos ahora de las islas (y potencialmente de nuestros pueblos de origen en PR) con lo que sabíamos al principio. Como siempre es importante recolectar copias de escrituras de los estudiantes para ponerlas en sus portafolios.

Islas vecinas

Vieques es una islita al este de Puerto Rico que forma parte de la Isla. Es igual que tú, que formas parte de la familia con la cual vives: tu mamá, tu papá y tus hermanos. Parece que Vieques es otro país, porque está separada de Puerto Rico por una parte del Mar Caribe.

Vieques es como una hija de Puerto Rico. Un gran poeta puertorriqueño le escribió una poesía y le dio el nombre de la Isla Nena. Este es el nombre más lindo que se puede dar a la isla de Vieques.

BEST COPY AVAILABLE



Los indios llamaban Bieque a esta hermosa islita. Una isla es un pedazo de tierra rodeado de agua por todas partes. ¿Has visto el mapa de Puerto Rico? Míralo. Entonces verás en el mapa la isla de Vieques.

El mar que rodea a Vieques es muy bello. Es de un color más azul que el cielo que cubre otros mares de la Tierra. Las voces de sus aguas son más fuertes. Pero ríen y cantan cuando suben y bajan jugando con el viento. Con la luz del sol parecen espejos que bailan con la brisa. La espuma de las olas, movidas por la brisa, parecen abanicos hechos con plumas blanquísimas.

Ir a Vieques es un paseo muy bonito. Podemos ir en lancha o en avión. Para hacer el viaje en lancha tenemos que em-

barcarnos en la playa de Fajardo. El viaje dura dos horas. Si vamos en avión no tenemos que ir a Fajardo. Podemos tomar el avión en el aeropuerto de Isla Verde.

En Vieques solamente hay un pueblo. Quizás sea como el tuyo de grande. Se llama Isabel Segunda. En esta isla solo hay campos y algunos pueblecitos.

La gente de Vieques es muy bondadosa y trabajadora. Le gusta recibir visitas.

En una lomita muy cerca de Isabel Segunda hay un fuerte que tiene muchos, muchos años. Las altas murallas a su alrededor tienen forma de estrella. Hace muchos años, desde lo alto de las murallas del fuerte, los soldados defendían a Vieques. Así nadie podía adueñarse de la Isla.

Los españoles hicieron el fuerte para defender también la isla grande de Puerto Rico. También defendía a otra islita más pequeña que es vecina de Vieques. Se llama Culebra.

BEST COPY AVAILABLE

Trabajando con el nivel II

Pasamos mucho tiempo en nuestras conversaciones hablando de la instrucción al nivel más básico y desarrollando lecciones para grupos a ese nivel, pero también pensamos en el nivel II (que generalmente asociamos con los niveles de destrezas de niños en los grados 3 a 6). Hay muchas cosas comunes entre la enseñanza al nivel II como al nivel I, incluyendo la creación de un ambiente de amor y apoyo, la importancia de humildad y respeto por parte de la maestra, la inclusión de los estudiantes en decisiones sobre el currículo, el trabjar mucho con cada estudiante al nivel individual, y la necesidad de reconocer publicamente cada paso de aprendizaje que se nota.

Pero también el nivel II presenta sus propios retos, debido en parte a que los estudiantes vienen con algunos conocimientos académicos. Ellos saben leer y escribir, y vienen con muchas ganas a aprender. Entonces hay que pensar en temas y materiales que sean apropriados para ayudarles en su crecimiento académico, pero que sean relevantes a sus vidas e intereses a la vez.

Es importante organizar el currículo para que los estudiantes de este nivel tengan asignaciones escritas para presentar al final de cualquier lección o unidad. Pueden expresar sus pensamientos, logros, penas y presiones a través de su escritura, y es importante estructurar sus asignaciones para que tengan esta oportunidad. A la vez, es importante empezar a introducir el tipo de trabajo que van a encontrar en clases de pre-GED y/o inglés básico, ya que la continuación de la educación de muchos de estos estudiantes será en estos tipos de clases. Así viene la urgencia del proceso de editar y re-escribir sus escrituras, y de ofrecerles la oportunidad de tomar la iniciativa para investigar cosas por ellos mismos (a través de diccionarios, la biblioteca, computadoras, y hablando con gente de la comunidad). En matemática se introduce (al menos) la división, las fracciones, y los porcentajes.

Además es importante introducir otras materias como los estudios sociales y la ciencias naturales. Por ejemplo, una de las unidades que Elba utiliza en el segundo semestre de su clase de nivel II tiene que ver con "La Vida Vegetal". En esta unidad se estudia un capítulo de un libro de ciencia del nivel del sexto grado (Los Seres Vivientes) sobre las plantas. El proceso de estudio incluye no solamente la lectura del capítulo, pero también actividades en las cuales se examinan la estructura de una flor (por medio de sacar y disecar sus partes) y el crecimiento de unas semillas. El punto no es enseñar un curso entero de biología, sino más bien exponer a los estudiantes a algunos procesos de investigación cientifica para que esten un poco más preparados para estudios futuros. ¡Además les gusta mucho la oportunidad de hacer ciencia con sus propias manos!

A continuación presentamos un par de ejemplos de planes de lecciones/unidades que hemos desarrollado para uso en cursos de "Español II" entre adultos Latinos en Holyoke.

BEST COPY AVAILABLE

Plan de lección
SLL II

La pena de muerte

Nota: esta lección es un ejemplo de un tipo de unidad que llamamos "temas controversiales." Esto es decir que hay ciertos temas (ej. pena de muerte, divorcio, aborto, educación sexual) sobre los cuales los estudiantes tienen inquietudes y sobre las cuales las opiniones de los estudiantes son muchas veces bien divididas. Una de las metas centrales de las lecciones de "temas controversiales" que preparamos es que los estudiantes tengan la oportunidad de escuchar a las opiniones de los demás y de pensar criticamente sobre sus propias opiniones. La pena de muerte salió en la clase de Elba Cartagena por comentarios que una estudiante hacía durante la clase; después de oirlos Elba decidió que sería bueno crear la oportunidad de explorar el tema más profundamente.]

Objetivos:

- Estimular pensamiento crítico sobre el tema por medio de un proceso de expresión de las opiniones de los estudiantes
- Practicar destrezas de discusión oral
- Continuar el proceso de fortalecer destrezas de escribir por medio de expresión escrita de diferentes perspectivas hacía el tema

Materiales: Se puede hacer esta lección sin materiales especiales, pero sería aún mejor tener algo reciente de las noticias relacionado con la pena de muerte (por ejemplo, esta conversación salió en la clase de Elba durante un tiempo cuando la legislatura de Massachusetts estaba discutiendo la pena de muerte). También sería bueno tener estadísticas sobre la pena de muerte, en particular unas en las cuales se explore las realidades raciales y económica (que es 25 veces más probable que un Afro-Americano recibe la sentencia de muerte por matar a un Anglo que un Anglo recibe la misma sentencia por matar a un Afro-Americano; que en la historia de los E.U. no existe ningún ejemplo de una persona rica a la cual se ha condenado a la muerte; etc.).

Tiempo: dos horas de clase (más el tiempo de escribir y editar borradores de lo que se escribe). Puede implicar más tiempo dependiendo en los materiales que se presentan y el tipo de ejercisio de argumentación que se hace.

Proceso:

1. La maestra empieza por preguntar al grupo sobre lo que sabemos de la pena de muerte: ¿Qué es? ¿Dónde se la da? ¿Para qué tipos de crímen? ¿Tenemos en Massachusetts la pena de muerte? etc. (Casi inmediatamente algunos estudiantes empezarán a dar sus opiniones sobre la pena de muerte en si.)

2. Luego la maestra pide al grupo que piensen sobre como se sentirian si alguien matara a un hijo suyo: ¿Estarían a favor o en contra de la pena de muerte? ¿Por qué? Se escuchan a las respuestas de los miembros del grupo.

3. Entonces la maestra pide al grupo que se pongan a la otra cara de la moneda, imaginandose que un hijo suyo matara a alguien. ¿Estarían a favor o en contra de la pena de muerte? ¿Por qué?

4. Este sería el momento fabuloso para introducir algún texto relacionado con la pena de muerte (artículo de un periódico o revista, video, etc.) que incluyera, idealmente, varias perspectivas y las razones por las cuales diferentes personas tienen las perspectivas que tienen). Se puede introducir y definir nuevo vocabulario en este proceso.

5. Aquí hay varias posibilidades para profundizar el proceso. Ejemplos,
   a) Desarrollar un estudio de caso (escrito) en el cual se presenta el caso de una matanza por la cual el Estado esta pidiendo la pena de muerte, y pedir que los estudiantes lo lean y piensen. Asignar a un pareja de estudiantes a servir como fiscales, a otro pareja a servir como abogados de defensa, y a los demás a servir como jurado, y pedir que se hagan los argumentos en forma de la corte (explicando, por cada lado, por que sí y porque no el acusado merece la pena de muerte). Pedir al jurado que llegue a una decisión en el caso.
   b) Organizar un debate formal entre dos grupos de estudiantes, abajo reglas formales (5 minutos por cada lado para presentar su caso, 5 minutos para respuestas a cada lado, etc.). Dar a cada grupo tiempo para desarrollar su presentación, y tener el debate formal.

6. Después del proceso de discusión oral, pedir a los estudiantes que preparen dos ensayos: uno sobre ¿Cómo te sentirías tu con relación a la pena de muerte si fueras familiar de alguien a la cual mataran? y ¿Cómo te sentirías con relación a la pena de muerte si fueras familiar de alguien que matara a otro? Será bien importante que los estudiantes practiquen sus destrezas de editar y re-escribir borradores de sus ensayos como parte de este proceso, que se puede hacer como parte de la clase por varios días (y también se puede utilizar como tareas para hacer en la casa).

7. Al final la maestra pregunta al grupo sobre lo que han aprendido por explorar el tema de la pena de muerte, comparando lo que sabían y pensaban al principio de la lección/unidad con lo que saben ahora. Como siempre es importante poder poner copias de las escrituras de los estudiantes en sus portafolios como manera de evaluar la evolución de sus destrezas de escribir.

PREPARED BY 2-9-95
DATE 4-6-6:

Elizabeth Matos

Pena de muerte

Tú Como madre de un asesino.
Yo Como madre de un asesi: Se que
Si mató debe pagar. pero no estoy de acuerdo aguerdo
Con la pena de muerte. por nada si que
Cumpla su tiempo. La razón es por que mata
dolo no le Volvera la vida otra vez a tu hij
Como madre que lo zenteCien el tribunal
Por lo que alla hecho. y si es culpable de
lo que se le Culpa. por asesinar a una
persona. por ejemplo yo Soy madre de
Una víctima yo no de seo la pena de
muerte a quien lomato. Solo pido que
Cumpla una Condena. Por matar a mi
hijo en la manera que lo hiso no es buen
Pedir que maten a una persona Con la
Pena de muerte estan doloroso y Pena:
triste para todos.

BEST COPY AVAILABLE

PREPARED BY: 2-15-99
DATE: 4-8-67

Elizabeth Matos

La Pena de muerte

1) Tú Como madre de un asesino.
Yo Como madre de un asesino. Se que Si
Mató debe Pagar. Pero no estoy de acuerdo
Con la pena de muerte por nada. Si gu
Gumpliera su Condena y tiempo. La razo
es por que matandolo no le de Volvera
La vida. otra vez a tu hijo. Como madr
que lo Sentencien en el tribunar por
que alla hecho. y Si es culpable de lo que
Se le Curpa por asesinar a una Persona
Por ejemplo. Yo Soy madre de una victim
Yo no deseo la pena de muerte a quien lo
mato. Solo pido que cumpla una Condena
Por matar ami hijo en la manera que lo
hisd no es bueno pedir que lo maten a una
Persona Con la pena de muerte estan
Doloroso y Penoso

A-

senté entre el Pokie y el Beto, carnal del Little Man, que estaba sentado derecho y callado en la ranfla. El Santos y el Daddió se sentaron adelante.

—¿Qué vamos a hacer? —pregunté.

—Guacha abajo de los asientos —sugirió el Daddió así nomás.

Miré abajo sin moverme y guaché los lados de unas botellas y unos trapos. *En la madre,* pensé, *quieren tirarle una coctel molotov a una casa.* Significaba que podíamos herir o matar a la madre, a la hermanita o al hermano de alguien. Pero así estaban las cosas entonces. Todo se valía en las broncas del barrio; las familias siempre eran las que apechugaban los chingadazos.

Nos fuimos para Sangra. El Santos sabía que la jura iba a estar sobres la noche después del zafarrancho. Pero si no nos movíamos de volada iba a parecer que cualquiera nos podía atacar, cuando quisiera.

—¿Paónde la llevamos? —pregunté.

—Vamos pal cantón del Chava.

Eso estaba pesado. Andábamos sobres del vato más picudo de Sangra. Quién sabe cómo agarraron la onda de dónde cantoneaba su familia, porque el Chava se había movido con la Dina a otra parte. Pero la idea era cobrar caro, llegándole al cantón de su jefita y si fuera necesario llegarle al que por mala suerte estuviera allí.

Me puse nervioso, tenía los músculos tensos, mi pierna pegaba rítmicamente contra la parte de atrás del asiento. No quería hacerlo. Pero cuando te dicen que atices un chingazo no te puedes echar patrás, no puedes ni preguntar nada ni siquiera dar una excusa. Como yo siempre estaba en el garaje, era buen candidato para estas operaciones.

Entramos a una vía calmada que parecía calle suburbana. Como yo, la familia del Chava vivía fuera del barrio, en una de las mejores partes de San Gabriel. Nos parqueamos poco lejos y escalamos el terraplén de atrás de una hilera de chantes.

El Pokie traía una bolsa llena de botellas y trapos. El Daddió traía botes de gasofa. Nos pusimos de cuclillas sobre la hierba mala detrás de la barda de ladrillos de un cantón con un jardín

lleno de flores y plantas exóticas, como muchos chantes mexicanos. En el porche de atrás había sillas de jardín y llantas llenas de tierra pintadas de colores alegres de las que salían pétalos morados, rojos y amarillos.

Se parecía al jardín de mi madre.

El Santos llenó las botellas de gasofa y las tapó con los trapos, dejando un pedazo colgando afuera. Cada uno traía una botella. Teníamos que aventarlas y correr como locos a la ranfla donde el Beto tenía prendido el motor.

Yo no quería, pero no podía cultear. Estaba atrapado. Sabía que no podía más que hacerlo y salirme de allí lo más rápido posible. Sentí excitación. Y un ramalazo de agüite.

Las noticias reportaron que cinco personas se habían escapado de una casa de San Gabriel, después de que les aventaron cuatro cocteles molotov a su porche trasero. Todos se habían salvado pero la parte de atrás de la casa se había incendiado y lo demás había sufrido daños irreparables por el agua de las mangueras.

La muerte del Little Man y los cocteles molotov eran parte de la violencia que se remontaba a varias generaciones entre Lomas y Sangra. Hasta padres y abuelos de los vatos estaban metidos en la bronca.

Claro que se corrió la voz de quién se había aventado lo de la casa del Chava. No sé cómo pero pronto el pedo se metió con mi familia.

En ese entonces, la Gloria, mi carnalita de trece años, alumna de la Garvey, me admiraba. Para ella yo era independiente, con pantalones de caqui almidonados, tatús y arete en una oreja antes que todo mundo lo llevara; siempre lleno de cuentos y vaciladas. Su mente inocente absorbió todo eso.

La Gloria se afilió a un grupo de chavas de Lomas que se llamaba United Sisters o US y se puso la Shorty. A veces yo me juntaba con ellas, por puro placer. No me daba trompa que la Shorty se estaba transformando en una chava loca de Lomas. Sólo veía que era algo que se le pasaría cuando madurara.

estamos, todavía pudiéndonos decir adiós. No sé si nos lo merecemos.

—Orale, simón que lo merecemos. Nunca lo olvides.

—Es que no hemos hecho nada de veras decente —dijo y pausó.

—Sabes —continuó—. Se me había olvidado lo que es llorar. No sé por qué.

—Yo tampoco, pero lo que sí sé es que vale más que lo averigüemos.

El Wilo llegó con una bolsa mediana en que iban sus cosas, pero no era de los que se preocupaba por tener nada.

—Hey, ése, ¿qué hubo? —dijo—.

—Aquí nomás. ¿Llevas todo?

—Uno empaca según a donde vaya, y a dónde voy no hay para qué empacar.

—¿Estás seguro que quieres hacer esto?

—Estoy seguro que no quiero hacerlo —contestó, luego miró hacia su antiguo hogar—. Pero no puedo hacer nada. Hasta mis carnales quieren irse. Y yo hago lo que me dicen.

Ayudé al Wilo y a la Payasa a subir sus cosas a la waguina destartalada de su padre que traía una puerta de un lado agarrada con un cordón y buenos deseos. Les iba a echar de menos pero era mejor que fueran y empezaran de nuevo si fuera posible.

—Te debo, ése —dije por fin, algo que nunca le había dicho al Wilo acerca de lo que él había hecho por mí aquella vez que estuve cerca de la muerte—. Me salvaste la vida.

—Chale, ése. No me eches eso a mí —dijo—. No me debes nada. Nomás dátelo a ti mismo.

Los abracé a los dos y me fui por la calle Berne hasta los files más cercanos. Esta era la última vez que los iba a ver.

Más tarde supe que la Payasa terminó embarazada y se hizo prisionera del matrimonio en algún lugar. Pero diez días después de que se movieron, unos vatos del barrio Monte Flores balacearon y atropellaron al Wilo varias veces; descubrieron su cuerpo encajado en unos botes metálicos de basura en un callejón oscuro. La Payasa me llamó para decirme

que no había sabido nada del Wilo durante más o menos un día. Luego me llamó para decirme que se había dado cuenta de su muerte por el radio. El Wilo tenía quince años. La Payasa no lloró.

Le perdí el valor a todo: el amor, la vida y las mujeres. La muerte parecía la única puerta que merecía abrirse, el único camino hacia un futuro. Tratamos de entrar a la muerte y salir de ella. La buscábamos en la heroína, que trae la paz de la muerte a la vida. La deseábamos mientras perseguíamos a Sangra y en nuestras broncas con la jura. Gritábamos: *¡A que no me tocas!*, pero por dentro gritábamos *¡Ven y mátame!* La muerte la buscábamos a ciegas, sin saberlo, hasta que nos acariciaba las mejillas. Era como otro dedo que teníamos en la nuca, presionando, carcomiendo, raspando. Esa fiebre nos posesionó, nos debilitó y nos esclavizó. La muerte en botella. En aerosol. En los ojos llameantes de una mujer, despojada del alma y oprimida en los jirones de su humanidad.

Después de rozarme con la muerte dejé el aerosol. Pero necesitaba algo más. Al principio, los vatos de La Tribu Animal iban a algún lugar a inyectarse "H." A los trece años me echaron fuera.

—Esto no es para ti —me decía el Joaquín.

Aún así, me metí con toda clase de pinguas, con mescalina y metadona. Busqué la muerte en el Silver Satin y el Muscatel, y luego en tequila y vodka puros. Inhalé heroína y PCP con la Payasa. Para cuando cumplí los quince había "H" por todos lados. La epidemia siguió en el barrio. Comenzó con los pachucos. A la mayoría de la ruquiza, los pachucos de los treinta y los cuarenta, los metieron al tambo por entrarle a la chiva. Luego, cada diez años más o menos, otra generación de ex-gangueros golpeadores se enganchaban. Ahora nos tocaba a nosotros. Ya

tema arraigado de dividir a los alumnos en carriles. Los maestros y los administradores eran blancos en mayoría abrumadora y no sé si se darían cuenta o no pero favorecían a los estudiantes blancos.

Si tú venías de Las Lomas, te fichaban desde el comienzo. Cuando entraba a la oficina del consejero, me saludaban miradas desdeñosas—como para un criminal, un extranjero o para quien se teme. Ya era un rufián. Era más difícil desafiar esta expectativa que aceptarla y caer en la trampa. Era como una chaqueta que yo trataba de quitarme y que ellos volvían a ponerme. La primera señal de problemas y prejuicios fue cierta. Entonces, ¿por qué no sentirse orgulloso? ¿Por qué no ser un maloso? ¿Por qué no conquistarla?

Seguido me acostaba en mi cuarto del garaje, a oír los discos rayados de Willie Bobo, Thee Midniters, War, y Miles Davis. A veces más viejos; las colecciones de regrabaciones de los "Eastside Sound", el viejo Stax y el rhythm & blues del Atlantic: Wilson Pickett, Rufus Thomas, Salomon Burke y los Drifters. Y por supuesto, Motown.

La gran mayoría de los mexicanos de Los Angeles y alrededores estaban económica y socialmente cerca de los negros. Tan pronto como entendíamos inglés, por lo general era el inglés negro que primero queríamos dominar. Luego, en los campamentos y en las prisiones, negros y mexicanos usaban caló mexicano y el estilo cholo; los mexicanos imitaban el contoneo y el estilo del lado sur—aunque eso tampoco significaba que no nos íbamos a hacer la guerra, así era la situación de los de abajo. Para los chicanos esta influencia se marcaba mucho en la música: los ritmos mexicanos sincopaban con los blues y el compás de los guetos.

Mi hermano Joe tocó una vez el bajo en una banda llamada "Taboo's Children" cuyos músicos eran casi todos negros. Aunque no tenía más que diecisiete años, Joe tocaba con la banda en bares y clubes nocturnos en el South Central de Los

Angeles. Tenían una canción original, un éxito en un club local que se llamaba "Young Lovers." El otro chicano de la banda era el Chepe Palmas quien tenía unos dedos mágicos que podían tocar cualquier cosa desde Wes Montgomery hasta Jeff Beck y desde Delta Blues hasta norteñas chillonas.

Yo escogí un saxofón, un tenor de bronce usado. Ahorré durante años, dólar a dólar, con lo que Mamá me dejaba quedarme de los trabajos que tuve. Pude tomar un par de lecciones en una tienda de música local para aprender la posición de los dedos, las escalas y algunos acordes básicos. Pero traté de aprender a tocar el saxofón escuchando discos.

Algunas veces fui con el Joe y el Palmas a ver tocar a los Taboo's Children en un bar o en un salón de baile, poniéndole atención únicamente al saxofonista. Una vez me puse como araña fumigada y vomité en el carro al compás de una parte para guitarra de seis tracks de Hendrix, y recuerdo haber vagado por el Hollywood Boulevard y haber parado a mear a media calle deteniendo el tráfico de los dos lados.

Más tarde, Mamá acusó al Joe de haberme convertido en un alcohólico.

Cuando por fin pude dominar dos o tres melodías para saxofón como "Sad Girl" que popularizaron los Thee Midniters, una banda de East L.A., comencé a dejarme caí con un par de bandas de garaje locales.

La Tribu Animal también tenía una banda que pasó por buti atolles según las ondas de la acción musical. Al principio se llamaba Thee Occasions imitando lo que hacían los Thee Midniters como a mitad de los sesenta. Entonces, cuando la música agarró onda de los blues, se hizo la Coyote Blues Hemp Boogi Band y el Joaquín López aprendió a tocar una música de boca buti de aquéllas, tan de aquéllas como cualquier vato original del blues. Más tarde la banda se hizo la Agua Caliente cuando los conjuntos de rock latino como Santana, El Chicano y Malo inundaron los programas de radio a comienzos de los setenta.

bién habían vandalizado el lugar, arrancando las repisas de los soportes y pedazos del cartón piedra de las paredes.

El Blas jugaba un solitario de pool. Tenía un defecto de nacimiento. No tenía brazo derecho y unos como dedos apenas le asomaban del hombro. Pero se entrenó a jugar pool con un brazo y se hizo un jugador de aquéllas, ganándoles a los que tenían dos brazos buenos.

El Sal se guachaba cansado. Una vez me dijo que siempre trataba de mostrar interés con la cara. Sentía que mucho dependía de su ánimo. Había días en que no sabía qué hacer con estos chavos. Para ellos no había jale. Las escuelas de alrededor del barrio sólo se preocupaban por los gabachos ricachones que vivían por Sangra, así que todos los vatos abandonaban la escuela. Y Sangra y la jura siempre chocaban.

Así pues, como parte de la iniciación de nuevos miembros de Sangra se requería brincarle a un jura. Se volvió costumbre emboscar a los carros de chota en algún callejón angosto. La ciudad de San Gabriel tenía su propia ley y su propio tambo, que se encontraba en el barrio. Todos los chavos del barrio conocían las paredes de adentro de la celda. Eran como su chante.

El Sal volvía seguido al desorden de su oficina que estaba dentro del edificio principal de La Casa. Se hundía en una vieja silla de metal y miraba por la ventana para las pequeñas y bien cuidadas casas que estaban frente al centro. Sal se sentía muy mal por Sangra. Era un barrio chico. La clica principal, Los Diablos, no tenía más de cien miembros. Por otro lado, Lomas tenía varios cientos. Sangra vivía siempre bajo fuego: Monte Flores, la calle 18 y El Sereno eran barrios que siempre les hacían la guerra—y cada uno era igual de grande que Lomas. El primer año que el Sal trabajó en La Casa, asistió a nueve funerales de guerreros de Sangra.

Pero esto hizo que de muchas formas, Sangra se volviera más malosa y más feroz. Como eran pocos, consiguieron la fuerza con los puros güevos, con intensidad y con una locura de fierro.

La Cokie y la Dina se encargaban de que las chavas de Sangra

intimidaran y que les tuvieran miedo. El líder de Los Diablos, el Chava, hizo lo mismo con su ropa estilera y su inseparable tando chicolillo de fieltro y su bastón. También su estilo de grafiti, buti extravagante y enigmático—su habilidad para perderse en Las Lomas, sin que nadie se diera color, para tachar las placas de Lomas—los hizo blanco de mucho coraje.

El Sal sabía que un día iban a pagar un precio muy alto.

Muchas noches, en el garaje, durante la angustia del sueño, escuché tocar la puerta y voces. Parecía que se tejían con los sueños. Pero me despertaba y me daba cuenta de que no era un sueño sino el Chicharrón o algún chavo o chava vecinos que andaban buscando un lugar a donde llegar sin que los invitaran, para parrandeársela o nomás para quedarse.

Esa noche me despertaron golpes secos en la ventana. Brinqué de las cobijas y abrí la puerta. El Santos, el Daddió y el Pokie, tres locos de Lomas estaban parados allí.

—¿Qué hubo, carnales? —los saludé.

—Chin, vamos a dejarnos cai ora en la noche —respondió el Santos—. Vas con nosotros, ése.

Ya me había dado trompa del rollo. Querían que me aventara un jale, una bronca contra Sangra. La noche antes, el Tutti de Los Diablos, le había tirado tórica gacha a la Cokie, su güisa de buti atolle. Caldeado, el Tutti manejó hasta Las Lomas y balaceó al Little Man, matándolo al mero. La jura ya se había jalado al Tutti pero Lomas necesitaba vengarse. Yo conocía todo el rollo. Lo que no sabía era que el Puppet, el Ragman y otros vatos picudos habían decidido que yo tenía que ayudar a "arreglar el pedo."

—Orale, dejen alistarme.

Me puse ropa oscura y mi abrigo de trinchera. Ya se me había hecho costumbre llevar el trinchera cuando me dejaba cai jales como éste.

Nos trepamos por los cercos detrás del garaje y aparecimos en la Ramona Avenue. Allí estaba una ranfla. Me subí y me

4. Al final el grupo conversa sobre el rol de los padres en la prevención de violencia juvenil, basado en lo que hemos aprendido a través del proceso de experimentar y comparar el libro y el video.

Asignación escrita: La maestra asigna una composición en la cual pide a los estudiantes que respondan a esta pregunta: *¿Qué es el impacto de la televisión (en particular, sus representaciones de violencia juvenil) en la lucha para criar a nuestros hijos para no ser violentos?* Ella pide que empiezen a desarrollar esta composición en la casa, y trabaja con ellos en los siguientes días de la clase para ayudarles en el proceso de escribir.

Evaluación: Al final de esta unidad la maestra pregunta al grupo sobre lo que han aprendido por el proceso de leer el libro, ver el video, compararlos, y escribir sus pensamientos. Se enfoque en particular en cuestiones de pensamiento crítico sobre los medios de comunicación en si (no solamente el tema de violencia de jóvenes). También se guardan copias de las escrituras de los estudiantes en sus portafolios.

escuela; eran miembros del equipo de primera fuerza, los que lucían una letra. Eran porristas y grupos que gritaban y apoyaban a los jugadores con mucho brillo.

Pero la escuela también recibía a la gente de Las Lomas y de las comunidades de alrededor que de alguna forma se las habían arreglado para entrar a la High. Casi todos eran mexicanos los que estaban en las clases "C" (que llamaban clases "idiotas") y que llenaban las listas de los talleres de carpintería, imprenta y automecánica. Muy pocos alumnos de estos participaban en el gobierno estudiantil, en deportes o en los varios clubes.

En la escuela había dos lenguas principales. Dos tonos de piel y dos culturas. Todo giraba alrededor de las diferencias de clase. Los chavos blancos y los asiáticos (menos los blancos del barrio y un puñado de hawaianos, filipinos y samoenses que terminaban con los mexicanos) venían de hogares de profesionistas de doble cochera, jardines regados, de árboles bien cuidados. La clase trabajadora, los hijos de quienes prestaban servicios, los porteros y la mano de obra de las fábricas, vivían por Las Lomas (o en una sección de Monterey Park que llamaban "El lado pobre").

La escuela separaba a estos dos grupos por niveles de educación: a los chavos de la clase profesional se les daban clases para prepararlos para la universidad; a los estudiantes de la clase trabajadora se les empujaba hacia los niveles industriales.

Los mexicanos se reunían bajo el gran árbol nudoso del jardín de enfrente cerca del gimnasio y del taller. Los chavos ricos generalmente tenían carros y se juntaban en el estacionamiento o en la cafetería. Aquéllos que estaban en medio o que eran indiferentes siempre se veían atrapados entre las patas de los caballos.

Cuando fui a la Keppel, me había vuelto ensimismado y callado. Quería hacerme intocable: nadie podía llegarme.

Caminaba por los pasillos mirando derecho, con paso tranquilo, viendo muy poquito y de reojo para los lados.

La Keppel tenía mala reputación entre las escuelas del Valle de San Gabriel. Siempre había pleitos. Pienso que era por el sis-

BEST COPY AVAILABLE

chavas que trabajaban en las oficinas pasaron camino a su trabajo, sus fragancias me despertaron los sentidos y luego los riñones. Las persianas de metal de las tiendas se abrieron, tiendas de metal y de ladrillo que comenzaron a vender ropa recién hecha en las fábricas de ropa cercanas, también de aparatos electrónicos y de abarrotes. El tráfico se me metía por la nariz.

Esta parte de Broadway, desde First Street hasta el Olympic Boulevard, era donde los latinos compraban, vagaban y exploraban. Las norteñas y las salsas emanaban estridentes de las tiendas de estéreos y los puestos de fruta al aire libre bullían de regateos a muerte y movimientos de manos que acompañan a la lengua española. Durante los fines de semana, en la franja de Broadway, había como un millón de personas.

Otras noches, me quedaba con chavas de por allí que sabían que necesitaba donde dormir, me metía por las ventanas que me dejaban ligeramente abiertas. También en carros abandonados. En las vías del tren. Finalmente, volví a casa y me las arreglé con Mamá.

Ella puso las reglas: no podía poner pie en la casa sin su permiso. Y podía quedarme en el garaje con unas cobijas gastadas, algunos cajones y una mesa plegadiza. No tenía baño, ni ropero, ni calefacción. Por la noche, cuando las temperaturas del desierto helaban, podía usar un calentón eléctrico que me prevenía convertirme en un bloque de hielo.

Acepté.

Empecé la High como un loco, usaba una camisa Pendelton gruesa, pantalones de caqui sueltos y planchados impecablemente y zapatos boleados y brillantes como del campo de entrenamiento militar.

La Mark Keppel High era un edificio de la Depresión con una fachada de ladrillos *art deco* y pequeñas barracas atrás. La tensión colmaba los pasillos. Los estudiantes anglos y asiáticos de clase alta de Monterey Park y de Alhambra asistían a la escuela. Los ponían en las clases "A's"; estaban en los clubes de la

Plan de lección
SLL II

Violencia entre jóvenes y los medios de comunicación

[Nota: la idea para esta lección vino de Yolanda Robles, como parte del proceso de exploración de "media literacy" *en la* JUNTOS Collaborative. *Yolanda hizo una lección similar a esta unidad en su clase de GED después de la masacre en Colombine High School en Littleton, Colorado en la primavera del 1999; aquí hemos adaptado esa lección para uso en una clase de NLL.]*

Objetivos:

- Ayudar a los estudiantes en el proceso de identificar y analizar diferentes medios de comunicación con los cuales recibimos y procesamos información sobre el mundo
- Reflecionar sobre la representación de un problema social que afecta a nuestra comunidad (la violencia entre jóvenes) en diferentes medios de comunicación
- Reflecionar sobre el problema de violencia entre jóvenes en nuestra comunidad: ¿Por qué existe? ¿Qué podemos hacer para mejorarlo?
- Continuar a mejorar nuestras destrezas de lectura y escritura

Materiales: Video de un documental sobre las masacres de Colombine High School (de Univisión); páginas de *La Vida Loca*, una autobiografía de un hombre Latino joven.

Tiempo: cuatro o cinco horas de clase en diferentes días (para leer el texto de *La Vida Loca*); una sesión de dos horas enteras para ver el video y discutirlo en el contexto de lo que hemos hablado con relación al libro; tiempo adicional para escribir, editar, y re-escribir composiciones.

Proceso:

Primer día:

1. La maestra identifica y explica el tema—la violencia entre jóvenes y la representación de esa violence en los medios de comunicación. Pide del grupo sus opiniones sobre la violencia juvenil y como han formado sus opiniones, preguntando donde reciben información sobre este tópico (el televisor, la radio, etc.).

2. La maestra presenta y describe brevemente el libro *La vida Loca*. El grupo lee la descripción en la contraportada del libro, y conversa sobre el significado de la palabra "autobiografía". Después la maestra explica un poco sobre la vida del autor—que el llegó a California de México cuando era joven, que odiaba la escuela, que se involucró con las gangas y las drogas, pero por fin pudo salir de la vida loca, o sea, que es una historia de esperanza.

3. El grupo lee una sección breve en la cual el autor describe la llegada de la familia en los E.U., trabajando para entender nuevas palabras en su contexto. Después la maestra pregunta a los estudiantes sobre lo que era similar, y lo que era distinto, de la llegada de esta familia comparada con la llegada de sus propias familias. La maestra escribe frases claves en la pizarra.

Segundo día: El grupo lee dos secciones del libro que tratan las experiencias del autor en su niñez. Una parte trata las relaciones familiares, y la otra trata las dificultades que sus padres encontraron en la búsqueda de vivienda y trabajo. Se comparan las experiencias del autor y su familia con las de los estudiantes.

Tercer día: Se lee una sección en la cual el autor describe su escuela secundaria, incluyendo los mecanismos que se utilizaban para segregar a los estudiantes en términos de raza y clase social, y el tratamiento que el recibía de sus maestros y consejeros. Otra vez se comparan las experiencias del autor con las de los estudiantes en la clase.

Cuarto día: Se leen dos secciones del libro. En la primera, el autor describe una noche en la cual va con unos amigos para tirar un explosivo a la casa de otro joven. En la segunda describe como se deprimió y perdió interés en todo. El grupo conversa de estas partes del libro, hablando de lo que ven como similar, y les parece distinto, entre la descripción del autor y lo que los estudiantes saben de la violencia juvenil (y los sentimientos que producen esta violencia) en su comunidad.

Ultimo día (dos horas enteras):

1. La maestra dice a los estudiantes que hoy van a ver un video sobre la masacre que se llevó a cabo en Colombine High School en Colorado, que viene de Univisión. Empieza por preguntarles sobre lo que saben de la masacre. Después de una breve conversación pone el video (dura más o menos 45 minutos).
2. Después del video, se lo discute. La maestra puede utilizar estas preguntas:
    - ¿Quienes eran estos jóvenes? ¿A cuales grupos pertenecían?
    - ¿Por qué estos jóvenes mataron a sus compañeros de clase?
    - ¿Quienes eran sus padres? ¿Creen ustedes que los padres son responsables por las acciones de sus hijos?
    - ¿Qué opinan de los maestros? ¿Tienen ellos algún tipo de responsabilidad por la masacre?
    - ¿Cómo es esta situación similar a lo que pasa con los jóvenes en nuestra comunidad? ¿Cómo es distinta?
3. El grupo compara las representaciones de las escuelas y de la violencia juvenil en el video con las que se encuentran en *La Vida Loca*, utilizando estas preguntas como guía:
    - ¿Cómo se representan las escuelas (incluyendo las oportunidades, o falta de oportunidad, que ofrecen) en el libro y el video? ¿Qué información hay con relación a la escuela en el video que no hay en el libro? ¿Qué información ganamos del libro que no existe en el video?
    - ¿Qué es similar, y qué es distinto, sobre la manera en la cual se exploran y representan las *razones* de los jóvenes por su violencia en el libro y el video?
    - ¿Cómo se representan los Latinos en el libro? ¿En el video? ¿En cuál se oye mejor las voces de los Latinos? ¿Qué podemos aprender sobre la comunidad Latina del libro que no podemos aprender del libro, y vice versa?
    - ¿Qué opinan ustedes del hecho de que la gente de Univisión hablaron mayormente con estudiantes de habla español?
    - ¿Cuales son las diferencias entre televisión y libros como maneras de comunicar información relacionada con violencia juvenil?

"• Fortalécete!: Pensamientos e ideas sobre el desarrollo de currículo para maestras de educación básica en español" ("Get Energized!: Thoughts and Ideas on Curriculum Development for Spanish Basic Education Teachers") is a 38 page booklet, in Spanish, that outlines the authors' general thinking about approaches to Adult Basic Education Spanish literacy.

The booklet includes: Explanatory note for English (non-Spanish) readers; Acknowledgments; Introduction; General goals of a Spanish Language Literacy (SLL) program in Holyoke; "Checklists" -learning objectives for reading and writing, Level 1 and Level 2; SLL lesson plan guide; General outline for SLL curriculum units in Holyoke; A note about evaluation; Starting a course; Working with a beginning-level group; Lesson plans for the first days of SLL Level I group; More advanced lessons (Level I)- HIV/AIDS, Poetry unit, Puerto Rico's neighboring islands; Working with Level II; Level II lessons- The death penalty, Youth violence and modes of communication.